

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS – MTC

MARINA DE SANTANA CORRÊA

**Caminhos para uma Educação Transformadora:
a Geografia na experiência de Alfabetização de
Jovens e Adultos do Paranoá/Itapoã**

BRASÍLIA

2013

MARINA DE SANTANA CORRÊA

Caminhos para uma Educação Transformadora: a Geografia na experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/Itapoã

Trabalho de conclusão de curso apresentada
à Banca Examinadora da Faculdade de
Educação como requisito à obtenção do
título de Graduação do Curso de Pedagogia
da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Maria Lídia Bueno Fernandes

BRASÍLIA
2013

MARINA DE SANTANA CORRÊA

Caminhos para uma Educação Transformadora: a Geografia na experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/Itapoã

Trabalho de conclusão de curso apresentada
à Banca Examinadora da Faculdade de
Educação como requisito à obtenção do
título de Graduação do Curso de Pedagogia
da Universidade de Brasília.

Aprovado em 10/10/2013

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lídia Bueno Fernandes (orientadora)

Universidade de Brasília

Msc. Julieta Borges Lemes (examinadora)

Universidade de Brasília

Prof^ª. Maria Luíza Pinho Pereira (examinadora)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (examinador)

Universidade de Brasília

*Aos meus pais, por todo amor,
dedicação e confiança.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me fortalecem diariamente por meio do amor e incentivo para que eu corra atrás dos meus sonhos. São eles quem me ajudam a fincar os pés no chão. À minha mãe, Mariângela, que deposita confiança para que eu continue direcionando meus trabalhos pelos caminhos da educação. Ao meu pai, Carlos Eduardo, pela dedicação e escuta amorosa diante dos meus planos mais mirabolantes.

Aos meus irmãos, Luiz Eduardo (Dudu) e André e à minha irmã Carolina (Carol), convivência que a vida felizmente me presenteou. Ao lado deles descobri que o amor é maior que todos os desentendimentos, desacordos e rancores. São as pessoas das quais sei que posso contar em todos os momentos.

À minha segunda mãe, ao meu segundo pai, a minha prima-irmã, Manuela (Manu), e aos meus primos-irmãos, João Paulo e Adnanzinho, pelo acolhimento de toda uma vida. A família com quem eu descubro e re-descubro a importância da união e do amor. Ao segundo pai por várias vezes ter me ajudado com trabalhos acadêmicos, por meio de discussões e indicações de leitura, dos quais eu precisei de orientação.

À Adriana (Drica/Pati), pela amizade, diversão, escuta e atenção, pois é ela quem tem cuidado do meu almoço e de outras coisas essenciais para que eu pudesse dedicar tempo ao meu trabalho. Muito obrigada!!!

Ao meu tio Tino, por todo amor, carinho, possibilidade em me fazer repensar sobre minhas atitudes diariamente e me fazer valorizar a criança que há em cada uma/um de nós.

As/Aos jovens e adultas/os trabalharas/es, por me oportunizarem a descoberta da transformação coletiva, por todo exemplo de força e determinação. Dos quais procuro agradecer direcionando meu trabalho a uma perspectiva de vida mais igualitária e participativa, em questão de oportunidades e tomadas decisões coletivas.

À Profa Lídia, minha orientadora, por acreditar neste trabalho, me oportunizar compreensões importantes para o meu processo de constituição pessoal e profissional e com sua presença sólida contribuir de maneira prática, precisa, atenciosa e amorosa para a materialização desse sonho.

Ao Prof Renatinho, por sua luz que liberta, desperta e transborda os corações de toda uma gente. Muito agradecida pelos cuidados, dedicação, empenho e amorosidade para comigo e toda classe trabalhadora.

À Profa Maria Luíza, pela instigante presença que é e por todo amparo principalmente em meus primeiros passos. Sua dedicação encanta, liberta e transforma.

À Julieta, por todo carinho, cuidado e atenção. Exemplo de amor, poder e saber enquanto pedagoga-professora-pesquisadora. Seu compromisso com a educação de jovens e adultos é admirável.

À Profa Alexandra pela amizade, inteireza, acolhimento e paixão pela arte da vida. Obrigada por despertar minha alma de maneira sutil e poética. Conviver ao seu lado proporcionou-me inestimáveis contribuições ao meu processo de constituição humana.

À Ângela, por sua presença cuidadosa e criativa, que acolhe e fortalece os caminhos da vida, sendo um grande exemplo de pedagoga, mulher, esposa e amiga.

À Profa Ana Tereza, por todo envolvimento, dedicação, colaboração, amizade e ensinamentos. Ao seu lado descobri o compromisso de assumir uma postura perante as desigualdades sociais, de classe, gênero, raça, sexualidade. Obrigada pela convivência que muito contribuiu ao meu processo enquanto pedagoga-pesquisadora-professora.

Ao Prof Antônio Villar, pela atenção e disponibilidade de me ensinar e revisar meu TCC em relação às normas da abnt.

Ao meu namorado Kawinã, pelo companheirismo, cumplicidade, paciência e escuta acolhedora diante dos meus processos.

À minha amiga Leila, por me ajudar a pensar determinados conceitos que discuti ao longo do trabalho, me emprestar seu gravador para fazer a entrevista e por sua amizade atenciosa e cuidadosa, com quem confio muitos dos meus momentos.

Às minhas amigas, Lígia, Patrícia e Mônia, por serem minhas irmãs de toda uma vida, com as quais descobri a beleza da amizade. À Lígia por traduzir meu resumo, a Pati pela atenção e por ficar ao meu lado, mesmo sem fazer nada (risos) e a Mônia pela energia positiva.

Às minhas amigas e amigos, que apesar de não citar os nomes, sabem o quanto contribuíram em meus caminhos para a materialização desse sonho e dos quais convivi importantes momentos de minha vida.

À minha prima Fadilla (Dillão/Leo), da qual me aventurei desde a infância pelos cantos da Bahia e espero me aventurar muito mais. Obrigada por me ajudar a transcrever a entrevista da Eva.

À Janaína (Jana), por me ajudar a transcrever as entrevistas, a compreender as dimensões de nossa profissão e principalmente de nossa humanidade.

Às/Aos pedagogas/os das/dos quais tive a oportunidade de dialogar, conviver e elaborar reflexões, encaminhamentos políticos-pedagógicos durante meu processo de graduação.

Ao Genpex, e assim à todas e todos que o compõem, por toda descoberta sensível que acesso a cada encontro.

Ao Portal de Fóruns de EJA, pela disponibilidade e acolhida do grupo em meus processos de aprendizagem colaborativa. Principalmente a Meire e a Dani, pela convivência importante para minha constituição enquanto pedagoga.

As minhas cumadis e aos meus cumpadis, por todos os aprendizados, trocas e amores que levarei comigo para o resto da vida. Muita obrigada por cada momento ao lado de cada uma/um de vocês. A convivência coletiva que fortalecemos em nossos corações, representam a diversidade de viver propositivamente em relação à superação das desigualdades excludentes e emancipação do que liberta, transforma a vida das pessoas. Meu muitíssimo obrigada a Maíra, Mateuzra, Virgílio, Deise, Victor, Wesley, Maria Jacó, Tamini, Vinicius e Alisson.

Às/Aos alfabetizadoras/es, coordenadoras/es e dirigentes populares, pelos ensinamentos diários, que re-significam minha história. Exemplos de vida e fé diante de um futuro mais compromissado e digno à humanidade.

Agradeço à Deus e a todas às divindades espirituais que me guiam e me guardam.

Cultivem a atitude interior correta, e estejam inteiramente abertos aos seus semelhantes. Aprendam a meditar e realmente aprendam a meditar. Não estou me referindo a entrar em silêncio, a ficarem sentados para gozar de um pouco de tempo emocionalmente em paz e bem-aventurança, esperando que se sintam melhor. A meditação, quando corretamente conduzida, é um árduo trabalho mental, pois significa orientar a mente para a alma. Significa que quando tiver aprendido a focalizar sua mente na alma, é preciso conservá-la firmemente, o que não pode fazer; e quando tiver aprendido a fazê-lo, você terá de aprender a ouvir em sua mente o que a alma lhe diz, e isso você ainda não pode fazer. Então você tende aprender a tomar do que a alma lhe disser e pô-lo em palavras e frases e lançá-las no seu cérebro, que está à espera. Isso é meditar, e é seguindo esse processo que você se tornará um servidor mundial porque você será então a força do que você realiza. Você automaticamente sentir-se-á coberto por aquele grande Ser cuja missão é elevar a humanidade da treva para luz, do irreal para o real.

Alice Bailey, 1936

RESUMO

Este trabalho tem como propósito refletir sobre as possibilidades que a Geografia, em uma perspectiva transformadora, oferece ao processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores/as do Paranoá/Itapoã, a partir da constituição do texto coletivo. Essa discussão se dá por meio da pesquisa-ação, relatando e refletindo sobre a práxis que ocorre há dois anos no contexto da experiência local de alfabetização insere-se em um projeto que se realiza há 28 anos e se configura a partir da parceria Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Itapoã (Cedep) e Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa os procedimentos metodológicos orientadores da práxis dessa alfabetização diferenciada à luz do saber que as/os alfabetizadas/dos trazem ao processo. Procura propor ao processo uma discussão por meio das categorias de análise da Geografia Crítica. Para compreender como a Geografia é trabalhada na alfabetização local, discute e analisa esse contexto por meio de entrevistas semiestruturadas com três alfabetizadoras do Paranoá/Itapoã. Por fim, aborda a pertinência e a relevância da compreensão dos conceitos geográficos nesse processo de afirmação e constituição da cidadania participativa, na perspectiva da contra-racionalidade, que se dá por meio dos movimentos sociais e da luta pelo direito a cidade.

Palavras chaves: Educação transformadora. Alfabetização de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This work has as purpose reflect about the possibilities that the Geography in a transformative perspective offers the process of youth and adult literacy workers of the Paranoá/Itapoã, from the constitution of collective text. This discussion is by means of action research, reporting and reflecting on the experience that occurs two years ago in the context of local experience of literacy fits in a project that takes place 28 years ago and if sets from the partnership Center for Culture and Development of Paranoá/Itapoã (Cedep) and University of Brasília (UnB). The methodological procedures guiding literacy experience that differentiated the light of what the persons bring to the process. Propose to process a discussion by means of categories of analysis of Critical Geography. To understand how Geography is worked in literacy site discusses and analyzes this context by means of structured interviews with three general of Paranoá/Itapoã. Finally, report the relevance of the understanding of the geographical concepts in this process of affirmation and constitution of the citizenship in the perspective of the counter rationality, that happens through social movements and the fight for the right to the city.

Key words: Transformative Education. Literacy of Young persons and Adults. Geography Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
MEMORIAL DOS CAMINHOS DE MINHA VIDA	13
INTRODUÇÃO.....	32
1. O POTENCIAL DA GEOGRAFIA COTIDIANA	35
1.1 Em busca de um conceito de cidadania que legitime o processo de contra- racionalidade	37
1.2. Dinâmica interna da cidade no capitalismo: o Paranoá em busca da desconstrução desse modelo	43
1.3 A Geografia do/da educando/da do Paranoá/Itapoã.....	45
1.4 A luta pela fixação da moradia no Paranoá: o contexto da Geografia.....	51
2. PERCURSO METODOLÓGICO	57
3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS:	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
PERSPECTIVA DE VIDA PROFISSIONAL: CAMINHO SEM FIM.....	92
ANEXOS:	95
APÊNDICES:	96

APRESENTAÇÃO

Este trabalho pretende discutir sobre as possibilidades que a Geografia, em uma perspectiva transformadora, oferece ao processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores/as do Paranoá/Itapoã, por meio da constituição dos textos coletivos. Ao longo do trabalho procuro propor alternativas que contribuam com as questões norteadoras de minha práxis nesse processo de pesquisa-ação. Portanto essa apresentação tem o intuito de esclarecer as/aos leitoras/es o contexto em que essa pesquisa se configurou.

A delimitação do tema da pesquisa em questão se deu no momento de elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como parte de minha práxis desenvolvida há dois anos junto ao Genpex (Grupo de pesquisa-ensino-extensão em educação popular), ganha uma outra perspectiva a ser analisada, a Educação Geográfica. No decorrer do processo surge a oportunidade em participar da construção de uma pesquisa coletiva (As significações do texto coletivo na alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã), que posteriormente caracteriza-se como a pesquisa matriz que desemboca três pesquisas configuradas pelo mesmo contexto, sendo uma delas este trabalho.

Essa pesquisa é composta por três tópicos, sendo a primeira o memorial, do qual procuro resgatar minha história de vida para compreender a importância dos processos que percorri para minha constituição como pedagoga-professora-pesquisadora e assim as contribuições que permearam a descoberta das questões que norteiam os objetivos deste TCC.

A segunda parte é a monografia construída por meio da introdução, referencial teórico composto por um capítulo: O potencial da geografia cotidiana; sendo este dividido em quatro subcapítulos: 1.1 Em busca de um conceito de cidadania que legitime o processo de contra-racionalidade; 1.2 Dinâmica interna da cidade no capitalismo: o Paranoá em busca da desconstrução desse modelo; 1.3 A Geografia do/da educando/da do Paranoá/Itapoã; 1.4 A luta pela fixação da moradia no Paranoá: o contexto da Geografia;

O capítulo subsequente apresenta o percurso metodológico e finalmente trago a análise e discussão das entrevistas, bem como as considerações finais sobre o TCC.

A terceira ou parte final destina-se as perspectivas profissionais de atuação como pedagoga, o que dialoga com a trajetória aqui narrada.

MEMORIAL DOS CAMINHOS DE MINHA VIDA

*Se temos de esperar,
que seja para colher a semente boa
que lançamos hoje no solo da vida.
Se for para semear,
então que seja para produzir
milhões de sorrisos,
de solidariedade e amizade.
Cora Coralina*

Sou Marina, aquela que vem do mar. Nasci em 1989, no dia 7 de janeiro. Uma capricorniana de mapa astrológico cheio de terra e fogo, com um toque especial de aquário em Mercúrio.

Sou uma legítima brasileira, de descendência portuguesa, indígena e africana. Um pedacinho de mim vem de Minas, outro do Rio, mas acredito que meu pertencimento mais significativo vem mesmo é da Bahia, por parte da família de minha mãe.

Sou a caçula de uma família de quatro filhos. Sempre gostei de brincar, desde os tempos de criança até os dias de hoje. Inventar histórias, trocar experiências e criar-recriar ao lado de outras pessoas. Esses aspectos mencionados são lembranças que guardam momentos marcantes na construção da minha identidade.

Assim como outras crianças, eu também brinquei de ser professora, médica, dançarina, secretária, cantora, modelo, atriz. E assim existia um diferencial entre cada personagem que eu assumia. Quando em minha imaginação eu era professora, para que a história criasse vida tinha que inventar outros personagens para compor os cenários da sala de aula, que era a mesa de passar ferro, grudada na parede de azulejos, representando o quadro.

Lembro-me que essa brincadeira era cheia de diálogos e histórias de vida que eu inventava. Buscando na memória, acredito que essa foi minha primeira referência sobre a profissão que escolhi, pois nunca tive um incentivo próximo para ser pedagoga-professora.

Estudei em escolas públicas e particulares, sendo que esse caminho de idas e vindas, de uma pra outra, me despertou um olhar crítico e de questionamentos sobre o que é o sistema escolar e suas diferenciações.

Cabe dizer que à medida que as percepções em relação as diferenças de oportunidade emergiam no chão escolar, elas também ganhavam destaque por meio das conversas que minha família, por parte de meu pai e minha mãe buscavam fazer e assim, se destacavam também pelas diferenças em relação aos lugares de moradia.

Por que o porteiro, que era o pai da minha melhor amiga (Lígia), morava numa casinha tão pequena? Por que não em um dos apartamentos? Esses eram alguns dos questionamentos que me recordo e com a ajuda dos meus pais consegui acessar com mais nitidez a essa e outras conversas que tínhamos diante das dúvidas que eu trazia sobre o mundo que me rodeava.

Em casa procurava e procuro entender a história do meu tio Tino. Que mesmo sem ser diagnosticado pela medicina, é rotulado como deficiente intelectual, e assim não teve a oportunidade de frequentar uma escola na cidade em que morava no interior da Bahia, Ribeira do Pombal, sertão nordestino.

Meu tio Tino veio passar um tempo conosco, coincidentemente na época estava tendo um programa do governo, de alfabetização de jovens e adultos, acho que era o ABC DF. O programa estava acontecendo na mesma escola (Escola Classe 106 norte) que eu estudava de manhã em minha terceira serie (se não me engano), ela ficava na quadra em que morávamos.

No mesmo período em que estava atenta a presença de meu tio em minha casa, lembro-me que na infância um fato me chamou a atenção quando fui levá-lo para a escola e vi que o Zé, o porteiro do prédio ao lado também estava indo pra aula, fiquei confusa.

Porque eu até entendia que meu tio ainda não tinha aprendido a ler e escrever por conta da falta de assistência a necessidade de aprendizagem que ele tem, mas e o Zé? Não sabia o que significava a EJA, só queria entender por que o porteiro do prédio da minha tia não sabia ler e escrever, sendo ele muito mais velho que eu, trabalhador e pai de família.

Na infância e adolescência lembro-me que percebia nitidamente as desigualdades sociais e que elas me chamavam muita atenção. Porém não sabia o que fazer. Foi então que decidi, no primeiro ano do ensino médio, ir as quintas-feiras a tarde arrumar a biblioteca e ajudar no reforço escolar das crianças que moravam ou que passavam o dia na Aldeias SOS, que fica no final as Asa Norte. Essa experiência não durou muitos meses, mas principalmente na época foi muito significativo.

Da oitava série até o segundo ano do Ensino Médio eu estudei em uma escola particular. Sendo que nos anos anteriores da segunda série até a sétima eu estudei em escolas públicas, portanto ao chegar nessa nova lógica de ensino particular acabei tendo dificuldade em acompanhar o conteúdo escolar e conseguir as médias nas disciplinas.

Diante das dificuldades em relação ao ritmo de ensino, conteúdo e à faixa etária em que me encontrava que pra mim exige muita afirmação da identidade, ao mesmo tempo em que os conflitos de se estar no mundo invadem repentinamente o cotidiano, mesmo fazendo aulas particulares de química, física e matemática, por pouco não reprovei o segundo ano, ficando de dependência em física e biologia.

Tendo em vista o que me aconteceu durante o último ano, em que quase reprovei, decidi junto à Patrícia (minha amiga de infância que também estudava no mesmo colégio particular que eu e que, também quase reprovou o segundo ano) que iríamos tentar uma vaga na escola pública na qual nossa outra amiga estudava, Lígia também era nossa vizinha (com ela estudei até a sétima série e depois de novo no terceiro ano).

Conseguimos a vaga no terceiro ano. A escola de fato não preparava para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e nem para o vestibular, que estavam para acontecer. Porém foi lá que tive o prazer de me reencontrar com a leitura de forma mais livre e menos obrigatória, pois até a sétima série eu gostava muito de ir à biblioteca da escola, até mesmo porque chegava sempre atrasada e o encaminhamento era o de ir à biblioteca para esperar a próxima aula.

Com essa reaproximação, a partir de um livro da Clarice Lispector “A paixão segundo GH”, que acabou por ser um trabalho de encenação da disciplina de português, também tive a sorte em me aproximar de amigas (que conheci no colégio particular que estudei) que gostavam de literatura brasileira.

A presença delas colava-me a poesias e diálogos filosóficos sobre a realidade em que víamos, para além da nossa bolha. Dessa maneira meu interesse por discussões de cunho social foi despertado, entretanto, as matérias que cairiam no vestibular não chamavam minha atenção.

Final de 2005 se aproximava e alguma decisão eu tinha de tomar, estava terminando o terceiro ano. Passei por diversas opções de cursos, pensei em veterinária, psicologia, ciências sociais, naturologia, serviço social e medicina. No decorrer do tempo, quando chegou o momento de marcar o X, a ansiedade e o nervosismo de não saber o que ser, quando na verdade já era, me fizeram passar mal na noite anterior à

prova e assim marcar o gabarito errado. Nesse contexto acabei desenvolvendo uma labirintite advinda de um processo de síndrome do pânico que tinha tido no ano de 2002.

Continuando a saga em busca de uma vaga no ensino superior, ao prestar vestibular para medicina, em outro estado, acabei passando para fisioterapia como segunda opção, em minha primeira tentativa de prova. Na época eu estava fazendo cursinho e decidi por continuar. No final do ano prestei novamente o vestibular no Tocantins e dessa vez como segunda opção marquei odontologia, passei.

Para desgosto do meu pai eu não quis ir, mesmo sabendo da possibilidade de trocar de curso depois de cursar dois semestres, como assim explicou o diretor da faculdade. Eu tinha noção de que com o tempo eu poderia fazer uma transferência, mas mesmo assim acabei optando por permanecer em Brasília.

Com a pressão de não passar na UnB depois de dois anos de cursinho, escolhi pelo ProUni fazer uma faculdade particular. Escolhi a faculdade que minha vizinha, a Lígia fazia. Marquei para o curso de Letras Português, porém a turma não foi fechada. Acabei optando pelo curso de Direito, a partir de incentivo familiar. Tenho dois irmãos formados em Direito e um em Medicina.

Fazendo o curso de Direito, percebi que só gostava das disciplinas que não eram específicas do curso. Conheci um professor da área de Filosofia do direito, José Villar, que, sabendo do meu sonho de entrar para UnB, conversou comigo e me incentivou a tentar novamente o vestibular.

Falou sobre o curso de pedagogia e me mostrou as diversas possibilidades de trabalho na área profissional. Eu pensava que o trabalho de pedagogas/os era voltado somente à educação infantil e, na época, admito que tinha um certo preconceito por pura ignorância de minha parte. Ele me falou de projetos no sistema prisional desenvolvido por pedagogas e eu pensei ser possível conciliar os dois cursos.

Optei por pedagogia e pedi para o meu pai pagar o boleto, ele perdeu a data, a sorte foi a prorrogação do prazo de inscrição. Minha amiga, Aninha, teve participação fundamental nesse processo, ela que me lembrou do dia e me levou até o local da prova, sempre muito atenciosa, confiante e cheia de esperança. Falava-me de política universitária, movimento estudantil e era minha companheira na prática do TaiChi, diariamente às 6h.

Com resultado positivo no vestibular, por sinal inesperado, acabei deixando o curso de Direito e permaneci no curso de Pedagogia, apesar da escolha contrariar a vontade do meu pai.

Vale ressaltar que, em momento algum, ele deixou de apoiar a mim e as minhas escolhas, sempre viabilizando tudo o que estava ao seu alcance, tanto para permanência, como a continuidade dos meus estudos até hoje.

Assim como meu pai, é minha mãe, que como melhor mãe do mundo, me fortalece com sua acolhida cuidadosa, que alcança detalhes inimagináveis para o meu bem-estar. Tenho meus pais como eternos companheiros, pessoas que a vida me presenteou com muita sabedoria e amor.

Voltando ao meu processo de início de curso, posso afirmar o quanto me surpreendi com a gama de opções a se pesquisar (por meio da pesquisa-ação, que hoje posso dizer com mais propriedade) na área da educação, com foco político-pedagógico. Em que no processo também fui percebendo a qualidade da qual se configura o currículo do curso de Pedagogia da UnB. As falhas existem e precisam ser ajustadas, discutidas e reavaliadas, como todo processo necessita, porém, não é por isso que o curso perde sua validade qualitativa.

No decorrer dos semestres fui percebendo essa amplitude, que ainda era desconhecida. Primeiramente procurei me aproximar dos grupos estudantis. Passei a participar das discussões do movimento estudantil pelo Centro Acadêmico, de movimentos feministas e do PET - EDU (Programa de Educação Tutorial).

No decorrer desse período, minha trajetória acadêmica-profissional foi cenário de inúmeras aprendizagens significativas, por proporcionar espaços de diálogos, experiências e reflexões a partir do contato com literaturas e pessoas de diferentes pertencimentos culturais, identitários e de saberes.

A universidade é um universo de possibilidades, tem dimensões que expandem, mas também que podam. Na minha experiência eu transitei por ambas as polaridades e acredito que o grande exercício é harmonização do que esse meio possibilita, diante do autoconhecimento, da escuta sensível e da busca por compreender a realidade social da qual mantenho minhas relações sociais.

Tendo em vista o processo que percorri até a Universidade e o momento em que adentrei esse novo espaço, percebo que de forma processual é o que configura o traço da teia de minha práxis, na qual desenvolvo os seguintes capítulos deste trabalho. Portanto

é preciso esclarecer que todo esse processo se deu principalmente pelos encontros/diálogos/experiências que eu tive por meio de coletivos e disciplinas.

Um depoimento que me marcou logo no início desse processo foi da mãe da Lígia e da Mônia, filhas do Valcenei, um amigo e porteiro do prédio que morei até meus 19 anos. A Jose me surpreendeu ao dizer que estava voltando à escola, ela trabalha como doméstica e não tinha conseguido concluir os estudos, mas antes dessa conversa eu não sabia disso. Ela me contou que estava cursando a EJA e a partir daí tivemos várias conversas sobre essa nova fase da vida dela.

Foi muito importante escutar os relatos dela sobre as dificuldades de voltar à escola, porém o que encheu meus olhos de água foi escutá-la dizer sobre a grandeza transformadora que aquele processo fazia na vida dela e de toda família. Ao mesmo tempo em que tinha a oportunidade de uma pessoa tão próxima, que é a Jose me relatar sobre sua história de vida tão cheia de força e exemplo a ser seguido, eu encontrava em sala de aula a Professora Maria Luíza Pereira.

Para traçar os encontros, abaixo procuro visibilizar os caminhos percorridos por meio de diálogos que tive com professoras/es e colegas da Faculdade de Educação, com integrantes do Centro Acadêmico de Pedagogia (Cape), do Projeto 3/ Portal dos Fóruns de EJA, do GTPA- Fórum EJA, do Movimento de Mulheres da UnB, do Programa de Educação Tutorial–Educação(PET-EDU) (oportunizou convivência/contato/pesquisa com a Associação de estudantes Indígenas (AAIDF), o Coletivo da Cidade Estrutural, Marcha Mundial das Mulheres e outro), do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (Genpex) e do movimento popular do Paranoá/Itapoã,

Seguindo o que propus irei de forma breve traçar minha participação em cada grupo, buscando apresentar a partir de minha história, as transformações que existiram em cada processo.

A começar pelos contatos que estabeleci por meio de disciplinas, quero iniciar dizendo que minhas optativas serviram para eu degustar o curso de Pedagogia e também a Universidade. A maioria das optativas que escolhi foram dos departamentos da Faculdade de Educação (FE), gostei muito de todas. Na Antropologia participei de uma disciplina que se configurava como um projeto piloto, Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Fiz Tai Chi, musculação e caiaque, do departamento de Educação Física.

Na graduação fiz três monitorias. A primeira foi na disciplina de História da Educação Brasileira com o Professor José Villar, que foi quem me incentivou a prestar

vestibular para pedagogia, quando ainda cursava Direito. Pois é, passando dois anos ele passou a ser professor da Universidade.

Processos de Alfabetização com a Professora Maria Alexandra Militão foi a segunda disciplina em que fiz monitoria. Peço licença para expressar o quanto para mim ela é provocativa em relação a esse tal processo do despertar da alma. Com ela também fiz a disciplina optativa, Oficina do professor leitor/escritor, que muito me ajudou no processo de destravar-me diante do papel em branco.

Fui também monitora da minha orientadora, Maria Lídia Bueno Fernandes em Projeto 3 (Portal dos Fóruns de EJA), pois já havia sido aluna de Projeto 3 nas duas ultimas fases. A Maria Lídia foi também minha professora na disciplina de Educação em Geografia, uma das que mais gostei e aprendi no decorrer da graduação. Essa disciplina revitalizou o meu gosto pela geografia.

Na adolescência sempre gostei de geografia, mas marginalizava a dedicação para com ela, pois direcionei minhas atenções as matérias das exatas, que eram as que eu tinha mais dificuldade. Tive um professor de Geografia no segundo ano do ensino médio que muito me marcou, ele falava de maneira próxima e amava as árvores. Explicou sobre a lógica da organização espacial de Brasília e compartilhava da mesma ideia que eu sobre a delícia que é viajar de carro pelo Brasil, observando a natureza e a paisagem dos lugares. No final do ano, apesar de um deslize ter me deixado de recuperação, eu sai abraçando árvores e lendo paisagens.

Com os estudos propostos pela disciplina Educação em Geografia pude aprofundar meus conhecimentos acerca desse campo do conhecimento. E nesse momento, com a elaboração do meu TCC, tive o prazer de me reaproximar de maneira significativa de um conhecimento que percebo contribuir muito para minha práxis em quanta pedagoga em constituição.

Voltando ao Projeto 3, no mesmo momento em que fazia a disciplina, ela entrou para o Portal dos Fóruns de EJA, projeto com o qual eu já tinha proximidade, o que então nos oportunizou manter contato significativo durante os anos.

No decorrer do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de descobrir que diferentes ambientes me proporcionaram trocas de conhecimento e saberes que transformaram minhas concepções de mundo, validando a informação de que a sala de aula não é o único espaço em que a aprendizagem se faz presente, mas um dentre muitos. Isso foi algo que escutei muito de meus veteranos ao entrar no curso e por isso destaco o CaPe como um espaço formativo que amplia a sala de aula.

Foi no espaço daquela sala que me incentivaram a participar de atividades independentes, como as Semanas Universitárias. Que avalio como um momento único da Universidade, pois tem vários seminários, palestras, cursos, ciclos de debates, oficinas etc. Dessa forma percebo esse espaço como lugar de encontro e de experiências com os diferentes campos dos conhecimentos e saberes, ao ponto de propiciarem em mim o interesse em participar de grupos de discussões, de estudos, de dança, meditação, de pesquisas, extensão e de militância.

Minha atuação no Cape foi mais como colaboradora das gestões eleitas, pois como sempre estive envolvida com várias grupos, admiti para mim mesma a inviabilidade de estar em todos os espaços e firmei meu compromisso direcionado ao fortalecimento do movimento estudantil na Faculdade de Educação, dentro de meus limites e possibilidades. Essa aproximação me apresentou discussões vindas de instâncias locais e nacionais, contribuindo com o meu processo de entendimento político sobre a Universidade.

De acordo com o currículo do curso de Pedagogia da UnB, o eixo orientador das disciplinas são os Projetos. Esses projetos deveriam nortear as disciplinas da grade curricular, porém no caso atual do currículo existem as disciplinas obrigatórias, portanto os projetos na prática só auxiliam na escolha das optativas. Os projetos são divididos em cinco etapas, destacando a processualidade até a conclusão do curso.

O Projeto 1 apresenta a/ao estudante à Universidade.

O Projeto 2 apresenta o currículo do curso e as possíveis áreas de atuação da/do pedagoga/go, tanto em espaços formais como não formais. Foi por meio desse componente curricular que ampliei minha perspectiva sobre minha atuação enquanto pedagoga-professora-pesquisadora.

O Projeto 3 é composto por três fases e é o momento em que se escolhe uma área, por meio do projeto ofertado por uma/um professora/professor da grade curricular.

Projeto 4 tem duas fases, podendo fazer a escolher por diferentes áreas da educação. Projeto 3 e 4 pretendem-se como espaço de atuação docente, em que sua atuação vai gradualmente tornando-se sua práxis.

Projeto 5 é composto por uma fase, conhecida como TCC

Minha escolha em Projeto 3:

Desde meu primeiro semestre, ouvi a respeito da Professora Maria Luíza Pereira, por meio dos meus colegas. Em 2010 peguei minha primeira greve na Universidade,

participando das reuniões de mobilização pude conhecê-la pessoalmente, as falas e a postura que ela apresentou me despertaram o interesse em ter aula com ela.

Mudei meu horário para pegar Didática Fundamental no horário que ela ofertava e na primeira aula eu decidi que faria o projeto 3 com ela, independente do assunto. Caí na EJA, no projeto: Educação de Jovens e Adultos/ Movimentos e Redes Sociais/Portal Fóruns EJA Brasil-DF/Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, e nele fiquei durante as três fases, correspondente a um ano e meio.

Antes de entrar no curso e até em meus primeiros períodos nunca tinha pensado em direcionar meu trabalho pra essa área, por sinal achava que essa seria a mais chata, tendo em vista a educação infantil, prisional, artística, hospitalar, de pessoas com deficiência, enfim, pensava em todas menos na EJA.

Para minha surpresa a configuração do Projeto 3 era muito flexível diante do compromisso em nos responsabilizarmos em relação ao que queríamos estudar no coletivo (tem uma pasta fantástica, com uma literatura ampla e sensível no que tange as potencialidades da educação), além de ter o espaço reservado para a tecnologia, por meio do Portal.

O grupo era muito interessante e diversificado, composto por Daniele (Dani Estrela), Jackeline (Jacó), Juliana, Mariane (Mari), Meire, Serginho, me oportunizou contatos e aprendizados que permaneceram no decorrer da graduação. A Meire foi a pessoa que me ajudou no processo de aproximação e compreensão sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação para a formação de pedagogas/os.

Nesse processo me envolvi muito com as novidade que o Projeto 3 estava me oportunizando, assim conheci o Grupo de Trabalho Pró Alfabetização (GTPA) - Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (Fórum de EJA-DF) e com o tempo passei a fazer parte de um dos segmentos que o compõe.

Entrei para o Segmento de estudantes universitários em pról da EJA (Seueja) e tive o prazer de ter discussões pedagógicas, subjetivas, políticas, amorosas, entre outras, com pessoas admiráveis, como Andressa, Elizabete, Gabriela, Julieta, Marcela, Marconi, Mariane – Mari (que também participou do Projeto 3 em uma das fases).

O Seueja é um segmento ligado ao GTPA-Fórum EJA/DF (Grupo de Trabalho pró- Alfabetização – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal) e surgiu em uma plenária do 17º Encontro Distrital de EJA, que aconteceu em

Taguatinga, no dia 05 de junho de 2008, quando estudantes universitários propuseram que o segmento (Seueja) fosse reconhecido pelo coletivo do GTPA-Fórum EJA/DF.

Naquele mesmo dia, foi tirada a coordenação e o delegado eleito para representar o segmento no 10º Eneja (Rio das Ostras, RJ/2008). A minha história no SeuEja também se iniciou a partir de um Encontro, o 19º Distrital de EJA-DF, em que conheci a Marcela e a Jaqueline (Jack), elas eram do Genpex.

Nesse momento decidimos que assumiríamos a coordenação do segmento, eu fiquei como coordenadora e a Marcela como vice, porém o que estabelecíamos no grupo era uma coordenação ampliada, em que todas as pessoas deviam se responsabilizar pelos encaminhamentos retirados no coletivo. Em outro ano a coordenação passou para a Gabi e Marcela.

É interessante, no caso do Seueja, fazer esse histórico para acentuar a importância da atuação estudantil em coletivos nacionais que fazem a diferença na formação acadêmica, destacando a importância de outros espaços educativos para a formação profissional. Formação ampliada que vai além da sala de aula tradicional, por meio de encontros e reuniões construídas coletivamente.

Percebi nesse movimento, que sem a construção coletiva os Encontros distritais (Edeja), regionais (Ereja) e nacionais (Eneja) não existiriam, demonstrando a necessidade de assumirmos responsabilidades para que o processo que acreditamos aconteça, ao mesmo tempo em que contribui para a percepção da importância do trabalho individual na perspectiva de construção coletiva.

Como integrante do Fórum, estive como delegada em Encontros Distritais (Edejas), um regional (Ereja), em Campo Grande e um nacional (Eneja), que aconteceu em Salvador. Participar do Seueja foi descobrir o movimento da EJA nacional, seus sujeitos e a riqueza de aprendizados que esse espaço disponibiliza, também pelos enfrentamentos que permeiam essa construção coletiva, para a garantia de políticas públicas que representem, de fato, a classe trabalhadora.

Fazer parte desse segmento significa fazer parte de uma construção em que estudantes universitários contribuem com pesquisas na área e com propostas para políticas públicas em EJA, de modo coletivo e cooperativo, por meio de um coletivo que congrega diferentes segmentos atuantes. Uma das discussões que acompanhei na plenária do primeiro Encontro Distrital que eu fui, foi à proposta de mudança da nomenclatura de EJA para Ejatrabalhadores (Ejat).

Conheci pessoas de diferentes segmentos, como professores da universidade e faculdades, da secretaria, participantes de movimentos populares do Paranoá/Itapoã, de São Sebastião, Ceilândia, Estrutural, etc, gestores, alfabetizandas/dos, educandas/dos, e assim estabeleci contatos que ressignificavam constantemente o motivo em participar do Fórum.

Entendi o Seueja e minha contribuição direcionada ao intuito de mobilizar e construir políticas públicas a partir de instâncias coletivas, diferenciadas de outras políticas públicas que geralmente vem de cima pra baixo.

Enquanto grupo universitário procuramos nos aproximar do Diretório Central dos Estudantes (DCE), do Cape e de outros Centros Acadêmicos, principalmente os de Licenciatura, mas avalio que não teve muita repercussão, pois atualmente o grupo esta sem coordenação.

Por meio do Projeto 3 eu voltei a participar do Rio Aberto, pois já havia participado em meu primeiro semestre de Universidade, quando uma amiga, a Aninha, me convidou. Foi muito bom, pois mesmo depois de concluir o Projeto 3 eu continuei participando dos encontros e fiz o curso ofertado durante um semestre pela FE.

O Rio Aberto é uma prática de movimento vital expressivo, desenvolvida na Argentina na época da ditadura de lá. Na minha experiência significou um suporte emocional para os processos de vida que vim percorrendo e percepções sobre o corpo e alma, enquanto espaços educativos.

Minha aproximação a grupos feministas que se organizavam na Universidade se deu por meio das minhas amigas, Leila e Lusa, estudantes de História e Serviço Social. Os vínculos de amizade se formaram antes do período da Universidade.

Junto a elas frequentei as Calouradas Feministas, que grupos organizados de mulheres feministas da Universidade promoviam. Nesse espaço, que deu origem a outras formações e grupos feministas, conheci mulheres de diferentes cursos, classes sociais, opções sexuais, etnias-raça.

Esse momento foi muito importante na minha vida pessoal e profissional também. Pois me aproximei de discussões que nunca antes imaginei existir em grupos que se organizavam para discutir e buscar coletivamente soluções, com apoio solidário, sensível e emancipador.

No decorrer do curso de Pedagogia escolhi entre uma de minhas optativas a disciplina Gênero e Educação. Voltando ao memorial que escrevi sobre meu processo de constituição de identidade referente a gênero, percebi o quanto a minha aproximação

ao feminismo foi importante e diferenciada no que tange as minhas percepções sobre as relações sociais de gênero desenvolvidas em espaços educativos, principalmente os escolares.

Dessa maneira percebo a importância em problematizarmos e procurarmos soluções para minimizar, de modo a desconstruir certos padrões machistas, sexistas, racistas e homofóbicos que impregnam as salas de aulas. Pois sabemos que por vezes as/os professores/as naturalizam esses processos em suas práticas, seja de forma silenciadora, indiferente e/ou normatizadora, diante de preconceitos e desigualdades em relação a situações que de fato permeiam nossos cotidianos, principalmente escolares.

A construção das identidades sexuais e de gênero devem ser questões abordadas pela escola, juntamente com a família e comunidade, num sentido anti-sexista, que viabilize uma educação realmente transformadora de si, do outro e do meio. É também nesse espaço que o estereótipo do feminino e masculino podem ser desvelados, assim como a linguagem e os discursos sexistas. Acredito que esse movimento contribui decisivamente ao processo de enfrentamento em relação a dominação, subordinação e violência que permeiam as relações de gênero.

De acordo com essa discussão, outra questão que tem muita aproximação com a constituição da identidade sexual e de gênero, está relacionada ao corpo silenciado, prática recorrente em nossa educação tradicional. Percebo o corpo como porta/janela que representa a ponte que dá acesso do mundo interno ao externo, caminho para auto expressão, auto conhecimento e desenvolvimento humano.

Essa falta de compreensão sobre o próprio corpo foi uma grande falha que detectei durante meu percurso escolar e de vida. No qual ao invés de percebê-lo como minha casa, janela da alma, ao contrário, sentia-me aprisionada por ele, seja por meio dos padrões estéticos ou por simples desconhecimento sobre o mesmo.

Em relação à minha constituição feminista cabe ressaltar que há inúmeras justificativas, tendo em vista a necessidade em superarmos as relações machistas que muitas vezes banalizamos e naturalizamos em meio a essa sociedade machista, que violenta, discrimina e priva as escolhas das mulheres, envolvendo seus corpos, emoções, anseios, escolhas.

Outro grupo que foi importantíssimo para o meu processo formativo enquanto pedagoga-professora-pesquisadora, foi o Programa de Educação Tutorial – Educação (PET – EDU).

O PET é um programa composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente as necessidades do próprio curso de formação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Espera-se, assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação apoiados pelo PET” (Manual de orientações básicas do Programa de Educação Tutorial).

O PET do qual participei me trouxe um pouco mais do que esses aspectos que caracterizam o programa. Difícil é destacar esses elementos, pois estão mesclados na história que percorri ao lado de colegas, que na maioria, tornaram-se meus amigos, e também junto à tutora, Ana Tereza dos Reis.

Participei do PET-EDU na configuração em que o grupo praticamente se renovou, com a entrada de nove novas/os bolsistas e nessa época a tutora era a Eliane Cavaleiro, que pouco tempo depois deixou o programa. Participamos do processo seletivo da nova tutora, a Erika, que era uma integrante mais antiga fez parte da banca e em nossas reuniões colocou como estava acontecendo a seleção, nos apresentou a proposta e por meio de uma eleição no grupo votamos pela Ana Tereza como nova tutora. Erika levou nossa decisão ao Comitê Local de Acompanhamento dos PET’S (CLA), que de acordo com outras etapas do processo homologou o processo para a nova tutoria do PET-EDU.

Antes de esse processo acontecer, cheguei ao grupo com uma proposta de pesquisa bem diferente, tinha interesse em pesquisar a classe média. No momento que entrei no grupo me deparei a um projeto chamado Apoio Político Pedagógico (APP) estava em andamento, apesar de defasado, em Santa Maria.

Diante dessa situação, eu e meus novos colegas decidimos dar continuidade, pelo menos até o fim do ano, ao que o grupo anterior havia se comprometido em contribuir para a escola. Com a nova configuração do grupo o Projeto tomou outros rumos, até mesmo pela singular demanda que escola enfrentava com relação ao tráfico de drogas na região escolar e a violência entre as/os estudantes.

Partindo da conversa estabelecida com o coordenador pedagógico, seis integrantes do grupo que poderiam estar desenvolvendo esse trabalho em Santa Maria, enquanto as/os outras/os estavam em outros espaços, se dividiram em duplas. Cada dupla desenvolveu uma linha de trabalho em diferentes turmas. Vale ressaltar que as turmas eram estereotipadas como as piores, com as/os alunas/os mais problemáticas.

Eu e Mateuzra formávamos uma dupla. Ele é um amigo e uma pessoa genial, contribuiu e contribui muito em meus caminhos, principalmente enquanto pedagoga em constituição. Formamos a dupla porque tínhamos uma proposta próxima a ser desenvolvida com aquelas/es adolescentes, então no decorrer da práxis construímos um Projeto de Mediação de Conflitos.

Era a primeira vez que entrava em sala de aula, muito inexperiente, mas com princípios que até hoje busco me apoiar diante da relação que estabeleço com as/os educandos. Que é a acolhida por meio da amorosidade e da escuta sensível, o que Mateus me ajudou muito a fortalecer e demonstrar.

Trabalhávamos com temas transversais aos conteúdos disciplinares. Era uma turma de sétima série e todas as sextas-feiras pelas manhãs tínhamos os horários antes do intervalo, disponíveis para trabalharmos com as/os adolescentes. Foi uma experiência inesquecível.

Com a nova tutoria e novos interesses do grupo e também meus, decidimos trabalhar com outros espaços. Muitas atividades, encontros, discussões, planejamentos, projetos, enfim, um zilhão de coisas aconteceram com a entrada da Ana, o que no momento foi ótimo para o grupo, que ao final do anterior ficou um tempo sem tutoria. O que foi muito difícil, pois o grupo era novo e o PET tem muitas responsabilidades.

Poderia passar páginas e páginas escrevendo sobre minha história no PET, poderia até mesmo escrever um livro (brincadeira). Mas vou escolher não me prolongar, até mesmo porque não acho fácil escrever sobre o PET e os contornos que esse definiu a minha vida. Claro que não posso me privar de falar o quanto foi importante para entender meu lugar no mundo, em mim e no outro. Lugar que aprendi a tomar decisões, escutar meu colega, escutar a mim mesma.

A sala do PET era lugar de encontro de todas/os estudantes da graduação ou não. A porta estava sempre a aberta e lá as discussões e acolhimentos a ideias, propostas, dúvidas, dilemas e também a sabores da vida, ganhavam espaço, voz, vez e ação.

Não foi tudo perfeito, foi o possível para aquele grupo, naquele tempo. Quem passou por lá sabe a intensidade que aquele momento/movimento trouxe as nossas histórias de vida profissionais e pessoais.

Fazer parte desse grupo foi um diferencial para o meu processo, como ser humano e profissional da educação. Fiz amizades que considero para o resto da vida e tive contato com experiências engrandecedoras para o que considero como meus

princípios norteadores de minha práxis, na qualidade de pedagoga-professora-pesquisadora.

Fui petiana por três anos e meio e um fator interessante era a diversidade dos participantes e das atividades desenvolvidas em cada período. O grupo é composto por doze alunos bolsistas, podendo ter mais integrantes não bolsistas e um/uma professor/a tutor/a.

Particpei de dois encontros do PET, sendo um regional – Econpet, Belém, PA e o outro nacional – Enapet, Natal, RN. O que foi interessante em relação às diferentes configurações que se dão em todos os grupos Pets pelo Brasil, sendo esses muito ricos por proporcionarem contatos diversificados em torno das particularidades de cada região e dos grupos Pets de diferentes campos do conhecimento. Dessa maneira procurava relacionar esses relatos ao currículo dos cursos, mais especificamente o de Pedagogia, e também à maneira que se estabelecem as relações entre professor-aluno.

No decorrer dos anos escolhemos atuar em um projeto ligado ao DEG (Decanato de Ensino de Graduação) com a temática direcionada aos Diálogos sobre Gênero e Direitos Humanos na Estrutural, que ao tornar-se atividade de extensão foi desenvolvida pelo grupo por meio de atuações ramificadas em três vertentes diferentes. Uma trabalhava com EJA (escolhi essa) e as outras duas com dança popular e atividades artísticas (Tatento). Como desdobramento desse projeto, organizamos e realizamos dois ciclos de debates sobre Educação e Direitos Humanos.

As atividades desenvolvidas pelo Projeto mencionado acima, eram o resultado de vários encontros pontuais que tomaram organicidade, a fim de refletir junto à comunidade Estrutural - DF temas referentes às discussões de gênero, cidadania e participação social, a partir de uma perspectiva de Educação Popular e Educação em Direitos Humanos.

Os vários trabalhos de intervenção foram feitos juntamente com seguimentos da comunidade, no sentido de atender às demandas elencadas e responder às próprias necessidades de exercício em constituir um ambiente concreto da vida social, que se desenvolve como meio de aprendizado.

Outras atividades também foram paralelamente desenvolvidas, como exemplo, as aulas para jovens e adultos no Coletivo da Cidade, o Cine-PET, Sarau Cultural da Estrutural, os grupos de estudos, relacionado ao tema do projeto e também sobre o livro de Tomaz Tadeus da Silva, “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Todas essas atividades foram muito importantes para o meu processo.

Além das reuniões semanais do próprio PET-EDU havia também as reuniões do UniPET, que é um grupo formado por participantes de todos os grupos Pets, sendo espaço de encontro de todos os Pets da UnB. Também era lugar para nos organizarmos para ir com propostas afinadas para os Encontros Regionais (Econpet) e Nacionais (Enapet)

Nesse espaço, discutiam-se as especificidades do PET e assim tirávamos os encaminhamentos locais para fortalecimento e qualificação do programa em âmbito nacional, encaminhando-os ao comitê local de acompanhamento (CLA), formado por decanas/os, tutoras/es e petianas/os.

A convite de uma programação desenvolvida pelo UniPET para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, apresentei meu percurso escolar até o ingresso na Universidade e também o currículo do curso de Pedagogia, para as/os alunas/os do terceiro ano do Centro de Ensino Médio da Asa Norte (Cean), colégio que estudei em meu terceiro ano.

Quando estava de saída do grupo, tive a oportunidade de fazer parte da comissão avaliadora do processo seletivo para novos integrantes ao PET-EDU.

Ao sair do PET entrei no Genpex para fazer o meu Projeto 4.

Participei de uma reunião no Itapoã, a convite da Mariane (Mari), em que o movimento popular junto ao DF Alfabetizado propunha a figura do professor Renato H. dos Reis, e assim ao Genpex uma colaboração. Tendo em vista que o eixo norteador da alfabetização seriam as palavras geradoras e não os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo dos anos da alfabetização local.

Quando fui a essa reunião, dentro da kombi da UnB, percebi que o grupo era bem sólido e que as pessoas que estavam ali não estavam por obrigação, tinham algo mais, aquelas pessoas abraçavam a proposta do Genpex. Inclusive o motorista João, que até hoje é um dos motoristas da garagem da UnB que nos acompanha, fazendo parte das discussões dos fóruns e já deu bons pitacos durante as aulas de alfabetização. Perceber esse grupo consolidado contribuiu para minha escolha de projeto.

Genpex significa grupo de ensino-pesquisa-extensão em educação popular e estudos filosóficos-histórico-culturais. E atualmente tem três frentes de atuação. No Paranoá/Itapoã com alfabetização de jovens e adultos, em Taguatinga com adolescentes que cumprem medidas sócio educativas em uma casa abrigo e na Ceilândia com educação profissional e de jovens e adultos.

Portanto, no projeto 4, fase 1 e 2, continuei na área de EJA. O grupo se configura por meio da pesquisa-ação e durante a semana, para quem é de Projeto 4, tem que deixar quatro noites, no caso da frente do Paranoá/Itapoã para o exercício da práxis.

Duas vezes por semana acompanhava a turma da alfabetizadora Terezinha, vinculada ao DF Alfabetizado. Nas quintas-feiras, o grupo tem uma reunião para avaliar a práxis da semana, ação-reflexão-ação das três frentes de atuação. Nas sextas-feiras, juntamente com o movimento popular, a frente do Paranoá/Itapoã contribuí com as reuniões de planejamento, fórum e Encontros de Formação Continuada das alfabetizadoras/es do DF Alfabetizado. No decorrer desses quase dois anos elaboramos três semanas de Encontros de Formação, que geralmente acontecem a cada novo ciclo do Programa.

O grupo da frente do Paranoá/Itapoã tem colocado quatro eixos como norteadores da prática do Genpex: a acolhida, o texto coletivo, o fórum e a situação-problema-desafio. Eles se encontram e dependem um do outro para que existam da maneira proposta pelo grupo.

O acolhimento pode ser compreendido por essa citação: “Não basta aprender a falar, pensar. É preciso aprender a ouvir/escutar elaborando o que o sujeito outro está dizendo, e ao dizer o que está significando pressupõe um sentimento de ser acolhido pelo outro e de acolher o outro” (REIS, 2011, p. 8).

Diante disso tratamos a escuta como um processo intrínseco ao dialogo, que representa esse processo de acolhimento entre as pessoas. Uma parte do conjunto processual é a avaliação final, em que ao final de cada encontro, fazemos um abraço coletivo, do qual cada uma/um fala uma palavra para dizer o que significou estar ali.

O espaço do Fórum representa o lugar de encontro de todos as/os participantes do processo de alfabetização: coordenadoras/es, alfabetizadoras/es, alfabetizandas/os, dirigentes do movimento popular, graduandas/dos, mestrandas/dos e professoras/es da UnB.

No planejamento o encaminhamento é de que se identifique em sala de aula, por meio do dialogo, a situação-problema-desafio da turma, que Reis (2011) sintetiza como eixo dorsal de referência do processo alfabetizador, em que:

Escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com e maioria simples ou absoluta [...] Discute-se, em seguida, o melhor caminhos para inter-relacionar língua portuguesa, ciências, estudos sociais, linguagem matemática, linguagem da informática e a situação-problema-desafio escolhida. Nessa inter-relação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos, visando à

superação da situação-problema-desafio em articulação com o movimento popular organizado. (REIS, 2011, p. 56)

Algumas vezes é necessário utilizar a votação, em que anteriormente a ela acontecem as defesas de posições, caso não haja acordo comum. Esse diálogo vai ser materializado no texto coletivo, que representa aquele momento e assim as falas das/os educandas/os. Então o texto coletivo e a identificação da situação-problema-desafio são levados ao fórum que acontece às sextas-feiras. Se for preciso ocorre uma votação, entre as situações-problemas-desafios destacadas por cada turma, e assim se define qual a prioridade da comunidade na perspectiva de retirar encaminhamentos e exercitá-los para sua superação.

No momento de pensar os encaminhamentos, cada turma faz sua discussão e destaca suas sugestões. Essas serão sintetizadas no texto coletivo, que representa a palavra alheio própria das/os alfabetizandas/os trabalhadoras/es, como eixo norteador da alfabetização, a fim de provocar um de-silenciamento, que fortalece sujeitos de amor, poder e saber.

Voltando ao Fórum as discussões se direcionam aos encaminhamentos, se caso necessário ocorre votação para unificação e organização, e também ao diálogo de como está ocorrendo à exercitação dos mesmos. Essa maneira que oportuniza a participação de todas/os as/os integrantes que compõem o processo alfabetizador, ganha sentido na direção das políticas públicas de educação, por elaborar coletivamente o conteúdo orientador, estimulando a participação dos sujeitos em espaços de poder e dimensionando seus saberes em prol de novas produções do conhecimento que representam a classe trabalhadora.

O processo metodológico que destaco acima é o que procuramos fazer, enquanto Genpex, mas atualmente a lógica não tem sido exatamente essa por estarmos em uma configuração de Programa do governo que tem também seus eixos orientadores para a alfabetização. O que fazemos é uma articulação do contexto de alfabetização local, que tem sido desenvolvido há anos, ao que propõe o programa por meio das palavras geradoras.

No primeiro semestre de 2013, estava faltando 16 créditos, 8 de projeto 5 e 8 de disciplina, portanto estava em processo de conclusão de curso. Nesse momento decidi estagiar em uma escola que é particular, pois nunca tinha tido a experiência continuada por meio de estágio na educação infantil. Estagiei durante três meses, fui auxiliar em uma turma de maternal dois.

A experiência foi importante para me perceber como profissional da educação, independente do público com o qual trabalhar, acabei me dando bem com a criançada. Porém achei complicada a situação de auxiliar, não estava conseguindo aprender o processo de elaboração pedagógica em si. Ficava direcionada a outras funções, que apesar da importância, não era o que eu estava procurando. Então, decidi por não dar continuidade até o fim do ano.

Para finalizar esse momento quero destacar que ser Universitária não foi só frequentar as disciplinas ofertadas em minha grade horária, foi perceber que posso ir além, que minha formação poderia despertar de maneira contributiva o exercício de constituição da minha autonomia como pedagoga-professora-pesquisadora. No sentido também de fazer escolhas que alimentariam minha trajetória profissional/pessoal, em que minha atuação prática já estava sendo fomentada.

Esses momentos de experiência em atividades independentes, que não necessariamente compunham o currículo acadêmico, colocaram-me em contato com a função social da Universidade e de cada grupo, salientando um compromisso social perante minha situação enquanto estudante universitária de uma Universidade pública. À medida que acessava essa compreensão e escolha responsável, também ampliavam minhas concepções acerca de diversos temas dos campos de conhecimento, contribuindo principalmente para a construção permanente de minha concepção sobre educação, evidenciando, assim, a importância de uma formação global, integral e orgânica.

INTRODUÇÃO

A/O jovem e adulta/o, educanda/o de alfabetização é uma pessoa de conhecimento, afetividade e aprendizagem que chega ao espaço educativo repleto de vivências e explicações sobre as coisas do mundo. Pois a família, a comunidade, o trabalho e as crenças religiosas, exemplos das relações sociais que as/os permeiam, permitiram-lhe construir uma gama de saberes, sentidos, significações e hipóteses sobre a realidade, apresentando assim diferentes possibilidades e limites de aprendizagem.

Porém, com toda essa bagagem ainda chegam silenciadas/os à sala de aula, o que reflete a maneira como se colocam também em outros espaços, seja do trabalho, da família, da comunidade e/ou outros. São pessoas que durante suas histórias de vida tiveram seus saberes silenciados, contribuindo com a baixa autoestima advinda da subordinação à qual estão sujeitos cotidianamente, sendo representadas/os pelo silêncio, marca da realidade excludente.

Dessa forma, cabe a/ao alfabetizadora/alfabetizador trabalhar à luz destes conhecimentos, propiciando o diálogo, legitimando seus saberes e sua cultura no processo educativo. Indo mais além, transformando esses conceitos cotidianos em conhecimentos científicos na perspectiva da produção de novos conhecimentos e do exercício para melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, transformando a si, a/o outra/o e o espaço em um processo permanente de constituição humana.

Diante desse cenário, o Projeto Paranoá/Itapoã, resultado da parceria entre o Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá/Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Universidade de Brasília (Cedep/Genpex-UnB), nos mostra uma maneira diferenciada de alfabetização que está acontecendo desde 1986.

A proposta revela que para a transformação social é necessária uma mudança das relações sociais e assim, da concepção de humanidade. Partindo dessa premissa, a natureza, a lógica e a dinâmica de funcionamento da alfabetização do Paranoá se apresenta atrelada à constituição de seres humanos no que se refere aos aspectos de amor, de poder e de saber, fundamentais para a constituição de seres humanos integrais.

Assim, o foco principal é possibilitar uma alfabetização/educação de jovens adultos que em sua práxis desenvolva a superação de situações-problemas-desafios, a

partir do dessilenciamento, com o intuito de abarcar a amorosidade, a política e a epistemologia do sujeito.

No decorrer da consolidação dessa parceria (Cedep/Genpex-UnB), uma proposta metodológica de cunho político e pedagógico foi e está sendo desenvolvida para atender essa perspectiva de alfabetização transformadora das relações sociais, a partir de si, do outro e do espaço. Resultando no surgimento do chamado “texto coletivo” na experiência de alfabetização local.

Com ele se pretende trabalhar a palavra própria como ponto de partida para que se contemple a subjetividade da/o educanda/o, trabalhando o diálogo (ser de poder), o acolhimento, a escuta sensível (ser de amor) e a elaboração processual da epistemologia (ser de saber) das/dos educandas/os.

Em meu processo de atuação no Genpex, pude vivenciar o esforço desenvolvido por todas/os as/os participantes do grupo, do movimento popular (Cedep), das coordenadoras, das/os alfabetizadoras/os e também das/os alfabetizadas/os. No momento de minha inserção, a configuração se alterou e agora uma nova parceria se faz presente, a do governo distrital com o Programa DF Alfabetizado, que traz outras orientações à prática da alfabetização.

Tendo em vista esses quase dois anos de participação no grupo, pude observar o quanto a geografia está presente nessa intrincada relação do eu e do outro com o espaço. Penso que um trabalho a partir dos conceitos da geografia, de análise, discussão, reflexão do que já está sendo desenvolvido e, quem sabe, uma proposição de atuação, poderá contribuir com o processo de educação transformadora que propõe o Projeto Paranoá/Itapoã, por meio da parceria entre movimento popular (Cedep) e Universidade (UnB), na figura do professor Renato Hilário dos Reis com o Genpex.

Tento responder aos meus objetivos com a pesquisa a partir de duas questões: Como é trabalhada a geografia a partir da constituição do texto coletivo na experiência de alfabetização do Paranoá/Itapoã? E se o processo de desvelamento da geografia existente na constituição do texto coletivo, à luz do saber dos/as educandos/as, contribui para uma educação transformadora?

Autores como Kaercher (2003) afirmam que nas séries iniciais o ensino de geografia, assim como o de história, ciências, informática e artes são tratados de maneira superficial e periférica em relação ao ensino de português e matemática.

Apesar de não estar trabalhando com séries iniciais da infância, a partir do acompanhamento que faço na alfabetização, em outros espaços educativos e da minha

experiência enquanto estudante da educação regular que fui, posso afirmar que corroboro com essa percepção em relação a esse tratamento preferencial em que há hierarquias entre as áreas do conhecimento no processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.

Portanto, confirmo que essas áreas do conhecimento são praticamente desconsideradas e daí a intenção de ressaltar a importância de uma geografia que não é tradicional, por meio da premissa de que jovens e adultos analfabetas/os possuem um saber geográfico acumulado historicamente.

Pois mesmo não tendo acesso aos códigos de letramento, estes sobrevivem no dia a dia ao cotidiano, trabalham, sustentam a si próprios e às suas famílias. Esses jovens e adultos são pessoas que fazem parte de grupos de diferentes configurações: religiosas, sindicais, culturais e/ou outros.

Procura-se neste trabalho discutir as possibilidades do ensino da geografia cotidiana a partir de reflexões destacadas no texto coletivo sobre as trajetórias de jovens e adultos trabalhadores, procurando identificar como é trabalhado esse conhecimento acumulado no processo de alfabetização do Paranoá/Itapoã.

Dessa maneira desembocamos na discussão sobre a geografia crítica, que busca contemplar o estudo do espaço como espaço produzido socialmente. Confirmando o espaço geográfico como historicamente produzido pela humanidade, o que envolve a realidade dessas/desses educandas /os, revelando o estreito vínculo da produção com o lugar que se ocupa no processo de divisão social do trabalho.

Assim a geografia, como campo do conhecimento, busca desvelar o espaço ao mesmo tempo em que o resgata enquanto espaço-real, legitimando a existência de uma contra-racionalidade concebida a partir da luta pelo direito a ter direitos, trazendo inclusive a discussão sobre uma cidadania em perspectiva participativa.

Para analisar essa alfabetização diferenciada, que se dá por meio da elaboração de textos coletivos, parte desencadeadora do processo de alfabetização de jovens e adultos e para entendermos como acontece o ensino de geografia em andamento no Paranoá/Itapoã, lançaremos mão da análise de entrevista de uma das coordenadoras, bem como de duas alfabetizadoras e de uma turma de alfabetizadas/os.

Acredito que essa proposta de reflexão, discussão e análise tem sua relevância por abordar a historicidade do sujeito, ressignificando o sentimento de pertencimento a uma determinada localidade e seu processo de construção identitária, com vistas a uma transformação de si e de suas relações sociais.

1. O POTENCIAL DA GEOGRAFIA COTIDIANA

Isso me dá falta de ar
 Não tem nada a ver com você
 A má qualidade do ar me faz compreender.
 Esse papo que gira aí.
 Que o mundo tem que crescer,
 Crescer até tocar a lua
 Em Marte eu vou descer.
 Mesmo que eu tenha criado um traje especial
 Que me permita viagens em modo espacial
 Ainda não vou, foguete é osso
 Pro ser humano viver é pouco.

Gui Amabis, 2012.

Conforme explicitado na introdução, o jovem e adulto analfabeto quando chega, principalmente, a um espaço educativo deve ter valorizado o saber geográfico que possui acumulado historicamente, tendo em vista que o sujeito se constitui no conjunto das relações sociais que são próprias e específicas de cada modo de produção, vigente em cada tempo histórico (REIS, 2011).

Segundo Resende (1989) esse saber sobre o espaço está vinculado ao lugar que a/o educanda/o ocupa e ao papel que desempenha dentro do processo e das relações sociais de produção. Configurada atualmente pela lógica capitalista, as relações sociais estão ligadas à uma maneira objetiva de responder ao modo de produção da vida material.

Para Cavalcanti (2008) o modo de produção referido está fundamentado na criação e no consumo constante de mercadorias, que “condiciona o processo em geral da vida social, político, espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (Marx, 1996, p.52 apud REIS, 2011, p. 85).

Esse aspecto representa o fator político da percepção geográfica, sendo parte de um movimento dialético e contraditório ao se discutir cidade e espaço urbano, na perspectiva apontada por pesquisadoras/es da geografia crítica, que se contrapõe à tradicional/positivista. Assumi a postura de significar a importância da produção do espaço urbano ao invés da organização desse espaço, discutindo sobre produção de um modo geral, já que está é colada à produção do espaço.

A diferença é substancial, pois ao falarmos desse espaço produzido tratamos da produção social em geral, que, segundo Cavalcanti (2008) tem lógica e dinâmica próprias. O que para a referida autora é diferente de falar em organização do espaço, pois essa traria um sentido de exterioridade e de neutralidade frente à produção da sociedade, já que está ligada à forma e ao aspecto técnico.

A percepção de que o espaço que vemos/pisamos é a síntese da sociedade, como resultante do casamento entre sociedade e paisagem faz-nos entender que o espaço também contém (e é contido por) aspectos políticos, econômicos e culturais (Kaercher 2003), confirmando o quão a/o educanda/do é parte intrínseca do espaço social.

Elaborar o conhecimento dessa maneira, relacionado à prática cotidiana, ao processo de trabalho, ao seu olhar para a paisagem e as suas necessidades/interesse de classe, pode possibilitar um salto do educando no entendimento da realidade, transpondo da fragmentação do conhecimento, em busca da totalidade, ampliando a visão em rede, em teia, fortalecendo uma conscientização que rompe com uma lógica alienante.

Dessa forma percebo que a educação que propomos tem como função percorrer, desvendar e criar os significados do espaço e assim do movimento da história. Esse processo busca transformar a padronizada estrutura de reprodução que toma conta dos espaços educativos.

Alfabetizar com a contribuição da geografia é relacionar o espaço vivido com a natureza, com a sociedade, com o mundo. Para que dessa maneira a/o alfabetizanda/o aprenda a ler e escrever o mundo ao mesmo tempo em que participa de maneira cooperativa e decisiva de sua produção, situando-se e posicionando-se frente às desigualdades socioespaciais. Percebendo a geografia em si, no outro, no meio em que vive e nas relações de poder estabelecidas. Em que as situações-problemas-desafios demonstram a originalidade e possibilidade do coletivo, composto no caso pelas/pelos atores da alfabetização do Paranoá/Itapoã.

Nesse sentido, a cidade passa a ser entendida não só como localização, mas como um *bouquet* diversificado e assim contraditório do modo de vida da humanidade. A cidade, portanto, materializa o processo da produção do espaço capitalista, sendo que o espaço social é produzido pelo trabalho humano.

Damiani (1999) chama atenção para a questão da apropriação social, pois para o espaço ser social ele deve ser apropriado pelos cidadãos, que nos remete ao exercício da

cidadania, concebida para essa autora na luta contra o cenário excludente revelado pelo desnível entre crescimento econômico e desenvolvimento social.

1.1 Em busca de um conceito de cidadania que legitime o processo de contra-razionalidade

Cidade como um direito representa acima de tudo um direito de cidadania, que reelabora e compreende o espaço vivido, por meio de um pensamento autônomo que contribui com a possibilidade de uma democracia participativa para a melhoria das condições de vida social.

Esse aspecto de garantir e constituir permanentemente a cidade como um direito ligado à questão de uma cidadania ativa e participativa está associado à necessidade de contrapor-se a padrões globais hegemônicos que a todo custo massificam as identidades culturais, singulares. Porém essa contra-razionalidade, diante da contradição, expressa e fortalece sua singularidade local ao recriar padrões culturais identitários intrínsecos ao modo de vida da cidade, que é complexo, multicultural e heterogêneo.

Conhecer a realidade presente nessas cidades, compreendê-las em sua diversidade e complexidade, distinguir os processos que são responsáveis por seus problemas é um projeto relevante e necessário para a busca de superação de suas dificuldades, para uma reestruturação desses espaços em conformidade com objetivos sociais e político efetivamente mais democráticos, com maior participação e inclusão sociais (CAVALCANTI, 2008, p. 140).

A discussão sobre cidadania adquire novos contornos na obra de Milton Santos, que alerta sobre o risco da redução do termo cidadão a usuário, em que as pessoas não querem ser cidadão, querem ser consumidores. Carvalho (2008) corrobora essa tese e adverte sobre o fortalecimento da cultura do consumo entre a população. Problematicar essa lógica, da produção e consumo em massa, faz parte do arcabouço teórico da disciplina Geografia.

Ao perceber que o conceito de cidadania está imbricado no campo de conhecimento da geografia, entendo a importância desse ser discutido no âmbito da alfabetização do Paranoá/Itapoã, partindo da necessidade de reforçar a organização da sociedade, para construirmos a noção que envolva a perspectiva social ao político, em que o político tem sua relevância “como a arte de pensar mudanças e de criar condições para torná-las efetivas” (SANTOS, 2001, p. 14).

Nesse sentido a organização da população, em torno da luta pelos seus direitos, pela participação na elaboração de políticas públicas, de projeto de cidade e de

sociedade não deve ser feita contra o Estado em si, tendo esse também um lugar na mesa, junto a outros segmentos da sociedade civil.

Diante disso, entendendo que tanto as instituições públicas, quanto o Estado, devem ser devolvidos a sociedade civil e, portanto reinventado (DAMIANI 1999). Em que esse reinventar configura-se no bojo que envolve diferentes agentes/segmentos com suas múltiplas ações. A autora destaca que é por meio do envolvente conflito entre dominação-apropriação que o caminho possível para uma cidadania configurada na autogestão contribui na luta pela apropriação do espaço, da cidade, como também tem o papel de evitar posturas de legitimação absoluta dessas instituições.

Vai-se em direção a seu conteúdo, do mais estruturado, racional, ao mais furtivo, de razão aprofundada e, ao mesmo tempo, o que vulnerabiliza o conteúdo mais acabado, pretensamente racional. Do pensamento estratégico, global ao mais cotidiano. Da ordem mais abstrata e distante à mais próxima e concreta, que redefine tudo, sem mesmo compreender todas as suas implicações. Cria-se um novo ponto de vista, mas não se prescinde dos outros: o da prática espacial, que chega ao limite de recuperar a ação e a consciência da ação individual, como vida social, produzida socialmente. “Uma certa apropriação, do tempo e do espaço, conflitante com as coações que se impõem” (DAMIANI, 1999, p. 60).

De acordo com a citação acima, o que se percebe é que à medida que ocorre a apropriação do lugar concreto, nós nos apropriamos do mundo, e por isso a importância da cidade ser conquistada como um direito de aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade (CAVALCANTI 2008). Para isso é preciso romper com tendências da racionalidade vigente, que busca cultivar o individualismo por meio de um discurso de cidadania coletiva, de prática solidária, o que fortalece uma prática cotidiana que separa a casa da rua em que mora.

A autora mencionada defende a cidade em sua dimensão educativa, a efetivação de cidades educadoras, como meio de resistência a práticas individualistas. “Todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa, e que suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação” (CAVALCANTI, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva desembocamos em uma discussão, que ao meu ver é fundamental para o processo de alfabetização do Paranoá/Itapoã. Pois cidadania é um termo que está difundido na mídia, nos discursos políticos, em espaços educativos e outros, portanto compreendê-lo é necessário para dar continuidade ao que pretendo elaborar neste trabalho e nos espaços de discussão e práxis em que estiver sendo parte.

Para dialogar com esses teóricos da geografia, traçarei um breve entendimento histórico sobre o conceito de cidadania, com o intuito de assimilarmos que tipo de cidadãos a Geografia Crítica se remete em suas categorias de análise. Já que:

A cidadania caiu, literalmente, na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (CARVALHO, 2008, p. 7).

A cidadania é um fenômeno complexo e histórico, que possui diversas dimensões conceituais, em que um direito pode existir sem que necessariamente exista o outro. O direito ao voto e a liberdade de expressão não garantem a resolução dos problemas básicos da população. Sendo o conceito de cidadania plena, expresso pela combinação dos três direitos: civis, político e sociais, o que segundo Carvalho (2008) tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada tempo histórico.

De acordo com o referido autor, essa justificativa nos permite pensar em uma cidadania diferente da qual tem se constituído no percurso histórico do Brasil. Problematicando a função que esse parâmetro possa ter, no sentido de não se reduzir somente a uma constatação, mas ir adiante, provocando reflexões e ações interventivas diante do que a história nos tem mostrado.

Em relação a isso é essencial entendermos que sem os direitos sociais implementados plenamente, (seriam estes: participação na riqueza coletiva, incluindo educação, trabalho, salário justo, saúde, aposentadoria) os direitos políticos e civis não podem existir, por isso ainda há muito enfrentamento a ser feito.

“A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2008, p. 11). A partir dessa afirmação destaca-se a educação popular, definida como um direito social, que dentro da cronologia histórica dos países Ocidentais reflete o rumo diferente que o Brasil trilhou em seu percurso de construção da cidadania e assim de sua democracia, pois, segundo o autor é pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Mostrando que há caminhos diferentes, como no caso da Inglaterra, França e Alemanha, portanto também se altera o produto final, afetando o tipo de cidadão e de democracia.

Para compreender essa noção de cidadania é preciso complementar a discussão ressaltando o que é a inversão da pirâmide dos direitos. Isso seria a base configurada por meio dos direitos sociais, que se dá dentro de um fenômeno histórico chamado Estado-

Nação, dentro de fronteiras geográficas e políticas. Representando um caminho diferenciado de sociedade e assim, de cidadania.

Segundo o autor anteriormente referido, em contraste com a cidadania existe a “estadania”, que é uma cultura orientada mais para o Estado do que para a própria representação. No entanto, a configuração atual é de um poder de Estado reduzido que afeta, sobretudo os direitos políticos e sociais.

A queda do império soviético, o movimento de minorias nos Estados Unidos e, principalmente, a globalização da economia em ritmo acelerado provocaram, e continuam a provocar, mudanças importantes nas relações entre Estado, sociedade e nação, que eram o centro da noção e da prática da cidadania ocidental (Carvalho, 2008; p. 225).

Essa citação representa um desafio aos países como o Brasil diante do cenário internacional. À medida que ocorre uma minimização da identidade nacional como principal fonte de identidade coletiva tem-se uma ênfase as identidades culturais, de gênero, raça, etnia, sexualidade, etc, que passam a ganhar destaque no cotidiano das pessoas, em suas relações sociais. Tendo em vista a perspectiva das minorias, o que avalio um passo enorme por não tratar todos como iguais, de acordo com uma padronização cultural homogeneizadora, trazendo em suas discussões a defesa pela ruptura de relações hierárquicas na estrutura do poder, o que corresponde a uma proposta de cidadania por meio da autogestão.

Acredito que essa perspectiva que emerge por meio do movimento das minorias, retratado no paragrafo anterior, possibilita o surgimento de aspectos que se configuram como um desafio emancipador à noção e à prática da cidadania. Tendo em vista que trazem de seus grupos organizados perspectivas que dialogam ao que Damiani (1999) coloca como comprometedor a idéia de cidadania, referente à manutenção de posições hierárquicas consolidadas.

Pensando na ideia sobre autogestão, acredito que esses grupos de minorias organizadas proporcionam ações políticas em seus lugares de moradia e apesar de se constituírem no bojo de uma sociedade em rede, possibilitando destinar os serviços que ela oferece aos movimentos sociais tanto em nível local como global, não excluem as especificidades da vivência cotidiana.

Portanto é importante ressaltar que a desterritorialização não é o caminho que supera os desníveis e disfarces do nosso sistema de representação, pois segundo Damiani (1999) a referência espacial é primordial para a condição do cidadão. Nesse sentido, concordo com a afirmação que se refere à necessidade em estabelecermos

novas relações entre as instituições e as pessoas, em que essas conheçam e dominem “(pessoal e coletivamente) suas condições de existência (materiais e intelectuais), o que equivale dizer que se conviveria com uma idéia de autogestão” (DAMIANI, 1999, p. 56).

Diante desse contexto, compreender o lugar de pertencimento do qual se faz parte, em âmbito local e global, tendo em vista que o espaço social nos constitui à medida que o constituímos, configura-se como um passo fundamental no caminho da consolidação de uma democracia participativa, que em si democratiza o poder.

O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico (DAMIANI, 1999, p. 52).

Ligada ao conceito que a Geografia crítica traz a cidadania da qual estou falando se configura no desenrolar e por meio de uma democracia participativa no confronto de classe, em busca de uma constituição de seres humanos trabalhadores, ou seja, constituir/construir uma sociedade em que o fator trabalho seja hegemônico em relação ao fator capital.

Sendo assim o trabalho é entendido como produção social da vida, em que a produção de saber e o exercício do poder estejam a serviço da humanização (torna-se humano a cada momento) das relações entre as pessoas, numa perspectiva cooperativa e solidária. Sabendo que todas as relações sociais são relações de poder, procura-se que esse exercício de poder se configure de maneira participativa, como aprendizado de decidir com e no interesse individual/coletivo, no intuito de superar o individualismo exacerbado do capitalismo.

Tendo em vista que o mundo não é, ele está sendo, resultando assim na ocorrência de muitas racionalidades, o que demonstra a pluralidade e complexidade da vida humana em sociedade. Por ser intrinsecamente dialética e contraditória, Cavalcanti (2008) destaca uma racionalidade hegemônica atrelada ao capital, que orienta os modos de produção em geral. Nesse sentido, na cidade passa a existir as contra-racionalidades dessa lógica, que são produzidas e mantidas principalmente pelos excluídos socialmente, caso do pessoal do Paranoá e Itapoã.

De acordo com a autora em questão, são essas/esses excluídos que ocupam as áreas opacas, em que esse sistema capitalista não lança luz, tornando-as contra-

producentes de acordo com os interesses globais e para usos hegemônicos, sendo definidas pela incapacidade de subordinação completa a estas.

A lógica que a racionalidade emprega com seus espaços redutores, lugares de trânsito, vazios de sentido, resultam em “espaços ressecados, de relações sociais e afetivas reduzidas” (DAMIANI, 1999, p. 52), que faz emergir as contras-racionalidades, advindas das contradições da vida social cotidiana.

Dialogando a partir dessa constatação, quando Damiani (1999) fala de produção está falando da qualidade desses espaços produzidos, está falando de uma reapropriação do espaço. Essa contra-racionalidade está apoiada no conceito de que o espaço é lugar de sentido e assim, segundo a autora mencionada, de uso e de emprego do tempo cotidiano, prática espacial como obra social, coletiva e individual.

Nesse sentido é por meio da busca em compreender a potencialidade de nos percebermos como seres humanos que se constituem pelo trabalho, constrói-se uma possibilidade de prática cidadã que se constitui contra a corrente, propiciando a existência da subversão, por meio da noção de espaço social.

Portanto, essa proposta de entendemos nosso trabalho como meio que produz, cria e recria o espaço histórico-social em que vivemos é o que nos conscientiza como parte que compõe um todo complexo e dialético, contemporaneamente submerso no sistema capitalista. O que a autora sintetiza por meio da afirmação, que diz: “Nessa perspectiva, recupera-se a noção do espaço social imediatamente atrelado, não à coisa ou às coisas sensíveis, mas às relações e à forma da reunião das relações, da simultaneidade das relações” (DAMIANI, 1999, p. 60).

Dessa maneira, direcionamos nosso olhar à “cidade como um direito – um direito de cidadania” (Cavalcanti, 2008, p. 70), que pesquisadoras/es da temática urbana mencionam como um processo de desvelamento necessário diante da lógica que o capital tem de aglomerar e ocultar as contradições sociais. Damiani (1999) ressalta como possível e fundamental relacionar os estudos sobre espaço, à condição e ao exercício da cidadania.

Seguindo essa linha de pensamento, a cidade é um direito comprometido não só com a subsistência material das pessoas, mas também com as suas condições de encontro e organização, o que possibilitaria que todas as pessoas pudessem usufruir dela de maneira igualitária, tanto em acesso, como em criativa-permanência para constituição da mesma, vista como obra inacabada, em construção.

Cabe ressaltar que os acessos aos bens de consumo produzidos pelo modo de produção vigente estabeleçam-se não apenas como reivindicação, mas que essa ideia de cidade como obra em construção, se dê como lugar de criação, de humanização cotidiana por meio do trabalho social. Em que haja espaço para tomadas de decisões em relação aos recursos materiais, para que contribuam na melhoria das condições de vida individuais e coletivas da população local.

Diante disso, essa maneira de estar no mundo depende de uma democracia participativa, em que o substancial é provocar à diminuição de práticas individualista e de consumo supérfluo, por meio do incentivo a cidade como espaço de formação permanente. Esse esforço em ressaltar uma geografia da cidade, está atrelado a formação de uma cidadania crítica e participativa, que tem como intuito romper, minimizar a lógica competitiva, individualista e fortalecer relações cooperativas e colaborativas entre as pessoas que se situam em espaços comuns, tanto à distancia (por meio do espaço virtual) como presencialmente.

Portanto, é a partir do movimento contraditório da racionalidade dominante que florescem as reações contra uma globalização perversa, pois permite uma leitura de mundo crítica. Em que a cidade é vista, sentida e exercida como espaço de aprendizagem, sendo a cidade uma escola, como propõe o projeto de cidade educadora.

1.2. Dinâmica interna da cidade no capitalismo: o Paranoá em busca da desconstrução desse modelo

Ao relacionar cidade, cultura e cidadania, Cavalcanti (2008) faz referencia a três elementos, denominado por ela de dinâmica interna da cidade: a produção, a circulação e a moradia.

A produção está associada a atividades de lazer, trabalho, educação, descanso e outras, pois como coloca a autora, são elas que orientam a produção do espaço urbano, dessa maneira percebemos a cidade como dialética, por ser pensada como lógica não-capitalista. Nessa lógica a cidade é segundo a autora, lugar de encontro, criação, obra e usufruto. Daí pensarmos uma educação/alfabetização que se configure para além da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pois se compreendida dessa maneira, só a apropriação se mostra como insuficiente diante do que é produzir conhecimentos/saberes no interesse da transformação da condição de vida da classe trabalhadora.

Também é possível estudá-la a partir da lógica capitalista, na relação entre industrialização e urbanização. Configurando-se como contraditória, pelo olhar da geografia, em razão da questão de produção (produção do capital – produção da vida das pessoas) e do consumo.

O segundo elemento diz respeito à maneira como o capital organiza o espaço para que mercadorias e pessoas possam circular, a fim de que a vida na cidade exista e as pessoas participem individual e coletivamente de sua produção. A importância em destacarmos esse elemento que é tão do dia a dia da vida das pessoas, surge por meio de sua decorrente ressurgência nas retiradas das situações-problemas-desafio (vide p. 29-30), mostrando-se potencialmente nas discussões e nas exercitações dos encaminhamentos do mesmo.

Dessa maneira nos permite problematizar e discutir, no caso na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, a lógica do capitalismo, como ele está atrelado aos nossos momentos, desde os mais significativos, influenciando até mesmo o que possamos achar a mais banal de nossas atitudes.

Moradia é uma necessidade básica e que nas cidades, ganha contornos muito complexos, orientando de forma destacada seu arranjo espacial. A produção do espaço urbano para fins de habitação obedece à lógica da produção econômica e é comandada por diferentes agentes, principalmente o Estado e os agentes imobiliários (CAVALCANTI, 2008, p. 65).

A racionalidade capitalista define a partir do lugar que as pessoas ocupam no processo de produção seus lugares de moradia e segundo a autora referida, é através dessa produção racional/técnica do espaço urbano que se produz a segregação socioespacial. É este o terceiro elemento que compõe a dinâmica interna da cidade.

Tendo em vista esse arranjo, a partir do qual se configuram os lugares de moradia, constituídos como lugares periféricos da cidade, a fala de Vladimir Carvalho no documentário, Pedras da Vila Paranoá, refere-se à inacabada e praticamente inexistente Reforma Agrária do Brasil, fazendo-nos refletir sobre as sobrevivências dramáticas que traz o problema agrário.

Esse cenário expressa-se em áreas irregulares cada vez mais extensas de ocupações, muitas vezes chamadas de “invasões”, que o diretor esclarece ser denominada dessa maneira para deslegitimar o direito à moradia. Nesse sentido é interessante ressaltar que a migração de áreas rurais para áreas urbanas se dá pela necessidade de trabalho. Segundo Cavalcanti (2008) a consolidação do espaço situado

na base do sistema hierárquico configurou-se como áreas de “orla urbana”, representando um inchaço das zonas periféricas de ocupação popular.

Nas cidades, o que se vive hoje é a dramática constituição e o desenvolvimento dessa propriedade, que se alastra pelo tecido explodido das grandes cidades, atingindo as periferias urbanas. Como ela se constitui? Configurando a imagem dos donos da terra, amparados econômica e politicamente. Cotidianamente, essa presença e constituição impostas expulsam os habitantes originais dos diversos espaços. O dono da terra aparece como uma figura tardia e maquiavélica, ligada às teias dos poderes econômicos e políticos, envolvida em direitos postigos não admitidos. Ele representa a ausência de cidadania e fragiliza a constituição do cidadão (DAMIANI, 1999, p. 59).

Estudar o Distrito Federal na perspectiva apontada por Cavalcanti e Damiani é especialmente interessante e exemplar no que diz respeito à segregação espacial, principalmente relacionada ao espaço urbano e como em função dessa lógica a sociedade é organizada. Dessa forma entende-se que as lutas por moradia no início da construção de Brasília vem do decorrente crescimento populacional, que não é acompanhado por um processo de desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, a segregação socioespacial é a manifestação de um processo social excludente. Em que o mercado global estrutura os espaços segundo suas demandas e no caso privilegia o espaço do Plano Piloto, concentrado investimento nessa área e assim marginalizando seu entorno, com reduzidas ofertas de serviços públicos e de presença do poder público, em geral.

Diante desse contexto faz-se necessário demonstrar a complexidade que permeia as lógicas urbanas, para assim, segundo Cavalcanti (2008) buscarmos sua compreensão em um processo de formação de cidadão.

1.3 A Geografia do/da educando/da do Paranoá/Itapoã

Pensando na amplitude que a geografia contempla a vida cotidiana das pessoas, saliento novamente a importância de como nos utilizaremos desse conhecimento no processo prático (unidade teoria-prática/prática-teoria) de alfabetização transformadora que propõe o Projeto Paranoá/Itapoã, que adiante irei comentar com mais detalhes. O primeiro passo é refletir e considerar o saber que o educando/a trabalhador/a traz por meio de sua trajetória de vida. Pois devemos tomar cuidado para não cair na postura indiferente que o ensino tradicional de geografia adota perante esse legítimo saber, que

é real e dessilenciador de uma consciência da realidade espacial, advinda da classe trabalhadora.

É a partir do saber geográfico próprio do/a educando/a trabalhador/a, denominado por RESENDE (1989) de *espaço-real*, que ao ser ressaltado na alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã, pode facilitar o caminho ao acesso do conhecimento científico. Apropriação do conhecimento a fim de possibilitar novas produções de conhecimento e intervenções transformadoras sobre a realidade, expressas na elaboração das situações-problemas-desafios e de seus encaminhamentos de superação.

Em que a palavra alheio própria é a ponte para se fazer a alfabetização da leitura, escrita, cálculo e paralelamente fortalecer a participação da pessoa na melhoria das condições de vida de sua comunidade, ao ponto que desenvolve a si e ao coletivo, no processo de influenciar as decisões a serem tomadas, exercitando os interesses da classe trabalhadora, representando assim o seu ser de poder que avança para a consolidação de sua palavra própria.

Para entendermos o que é espaço-real é preciso ter em mente que esse “espaço” se conceitua a partir da prática, de experiências vividas. Segundo Resende, “subordinada à lógica do trabalho essa percepção do espaço está visceralmente ligada à experiência vivida, a um espaço que, de certa forma, a experiência vivida seleciona e ordena” (Resende 1986), demonstrando que é a partir da necessidade que assimilamos conhecimento e nos organizamos quanto movimento para produzirmos coletivamente.

Sendo assim, o processo não se dá hierarquicamente de fora para dentro, provocando uma visão particular no educando da alfabetização de jovens e adultos, propiciando uma maneira própria de encarar a relação indivíduo-espaço.

Essa maneira de perceber a geografia, como movimento da vida, dá ao seu ensino uma dinamicidade e também uma funcionalidade das realidades estudadas por ela, pois se entende que um não é dicotômico em relação ao outro, em que o todo desenvolve a parte e a parte também desenvolve o todo.

O espaço-real representa unidade. As relações se estabelecem tecendo uma grande teia, segundo Engels (1876) nada ocorre na natureza em forma isolada. Cada fenômeno afeta o outro, e é por seu turno influenciado por este.

É “fazendo” sua história, inserindo-se nas relações de trabalho e produzindo nas condições sociais dadas a sua própria vida, que os alfabetizandas/os vão construindo

essa consciência espacial, essa percepção do espaço geográfico e assim ressignificando seu saber historicamente acumulado.

Tendo em vista que os conceitos brotam da prática, essencialmente do trabalho. São elaborados de dentro e não de fora, tornando o processo natural/orgânico, que se dá por meio do universo físico e social de pessoas comuns, que são constituídas na/pela contradição-dialética da vida. São contraditórias, vivem a contradição e sendo assim representam uma espécie de heroísmo do cotidiano, adquirido por meio da luta pela sobrevivência.

A consciência espacial do educando trabalhador acontece em um espaço de experiência direta e para abarcar essa gama de possibilidades Resende (1989) destaca cinco eixos base desse espaço real: O espaço como integração natureza/trabalho; O espaço como produto da divisão do trabalho; Espaço Urbano: Luta pela moradia; O espaço político; Do espaço vivido ao não-vivido.

Tratando-se de um público jovem e adulto de classes populares, Resende aponta primeiramente, que muitas vezes, o espaço familiar está ligado ao espaço de trabalho, em que essas pessoas quando crianças e adolescentes, “já estavam subordinadas ao mundo “adulto” do trabalho e da sobrevivência” (RESENDE 1989, p. 133).

Nesse sentido o trabalho é um saber que vem da experiência, em que o sujeito se apropria, produz e reproduz. A autora acima afirma, por meio de história de vida das quais ela fundamentou sua pesquisa de mestrado, que “no âmbito da família que se forja o hábito que poderíamos chamar de “leitura da natureza”. O íntimo contato da criança/jovem com o trabalho sobre a natureza tem como corolário um aprendizado minucioso do texto natural” (Resende, 1989, p. 135). Portanto, muitas vezes é por meio da família que se inicia uma leitura da natureza.

Mas aqui é preciso esclarecer que essa integração entre natureza-trabalho não é algo dual é uno. Pois acredito ser interessante ao entendimento sobre produção do espaço, da cidade e da segregação que a constitui, salientar o conceito de trabalho no qual apoio minhas reflexões. Pois para compreendermos o significado de trabalho, advindo do espaço-real dessas/es educandas/dos.

Nessa perspectiva acredito ser importante estarmos atentas/os às configurações a partir do que se forja o entendimento sobre trabalho à luz do saber cotidiano das/dos educandas/dos. Como coloca a autora citada acima, muitas vezes esse saber sobre o trabalho está associado ao que conhecemos como domínio da natureza, como alheio a si, externo, do qual a humanidade não faz parte.

Portanto procuro destacar o conceito a partir do qual direciono minha discussão sobre trabalho. Em que, segundo Engels, a humanidade também faz parte da natureza.

Em face a cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros (ENGELS, 1876, p. 270).

Engels menciona na citação acima que esse domínio não é algo externo, mas algo que nos desenvolve à medida em que os desenvolvemos, em todos os âmbitos. Diferenciamo-nos por sermos capazes de conhecer suas leis, porém não a utilizamos da maneira mais adequada. Diante disso, atualmente a questão ambiental, associada à lógica desenfreada de produção e consumo, segundo Cavalcanti (2008) requer o uso acentuado da natureza e de seus recursos.

Nessa perspectiva é necessário não perdermos de vista que é o trabalho que nos humaniza. Portanto, ao pensarmos em produção do espaço, esse deve ser encarado como algo que os humanos constituem e são constituídos por ele, frente à tensão que se estabelece pela norma social do trabalho. O que resulta uma relação não dicotômica entre indivíduo e espaço.

Dessa forma, o espaço é natureza, humanidade é natureza, humanidade é espaço, e assim se constituem de forma espiral e recíproca. O que representa a existência da relação entre essas três lógicas, formando uma tríade que não pode ser desmantelada, se queremos perceber o processo dimensional de produção.

Nesse sentido é importante valorizarmos mais as relações sociais das quais fazemos parte cotidianamente, com nossos corpos, sentidos, afetos, trabalhos e significados, pois essas são evidências que brotam do espaço-real ressaltado pelas/pelos educandas/dos de alfabetização.

Assim, essa pode ser uma maneira de abordagem do espaço-real, como processo alfabetizador, a fim de percebermos que as transformações que se dão em nível das micro relações, refletem em nível das macro relações. Então, as transformações que ocorrem no macro refletem e é reflexo das que ocorrem nas micro relações e assim reciprocamente.

Portanto é nas relações que se exemplificam pela família, religião, trabalho-sindicato, movimentos sociais etc, que há possibilidades de reinventarmos nossos espaços comuns, que também refletem a produção do espaço social e a constituição da cidade enquanto lugar de encontro, reunião, união, em que o exercício de cidadania é determinado pelo espaço social. Trabalhar nessa perspectiva pode trazer profundas e benéficas consequências à nossa permanente constituição humana, em que agir localmente é agir globalmente e vice-versa.

Tendo em vista que esse saber que a/o educanda/o traz ao processo educativo, segundo Resende (1989), é subversivo para a geografia. Pois nesse sentido representa o caráter político dessa percepção geográfica, o que revela também como política a sua rejeição pelo ensino tradicional de geografia. Kaercher (2003) afirma, se trabalharmos tradicionalmente é porque somos tradicionais, sendo essa uma posição política e não meramente científica.

Se a/o professora/professor quiser fazer algo diferente, estudar, envolver-se e buscar alternativas se mostra como um diferencial no decorrer da práxis. Portanto não se pode negar e nem ignorar o espaço-real que perpassa o espaço geográfico trazido nas falas, nas discussões sobre situações-problemas-desafios, e assim nos diálogos que constituem os textos coletivos.

Negar o espaço histórico é marginalizar a/o educanda/o no processo de conhecimento. O Saber da/do educanda/educando de educação de jovens e adultos está associado ao seu trabalho, representando seu espaço real, assumindo a existência de um estreito vínculo com o lugar que esse possui no processo social de produção.

Dessa maneira, ao atribuir esse saber como conhecimento, estaremos colaborando com a desfragmentação advinda da geografia tradicional/positivista, que através do engessamento de suas categorias analíticas, deixa à margem esse saber da/do educanda/educando trabalhadora/trabalhador.

O espaço-real deve ser um permanente passo no processo de alfabetização e escolarização, já que ele provavelmente emergirá na fala das/dos alfabetizandas/os, assim como o espaço não-vivido, que também é referência dada pela vivência cotidiana, em que a televisão, o rádio e a internet se fazem presentes como fonte de informação.

O “*espaço-real* que às vezes se manifesta via ideologia passivamente reproduzida, mas que nem por isso deixa de ser “real”, já que o ideológico (ou inversamente, o contra-ideológico) constitui dimensão irrecusável do espaço vivido” (RESENDE, 1989, p. 158).

A apreensão e valorização que o sujeito dá ao espaço não-vivido, mas que não deixa de ser real, tem sua função direcionada ao seu universo direto, tanto do trabalho quanto de sua interação com os modernos meios de comunicação de massa e também as novas tecnologias da informação e comunicação. Em que a cidade é um espaço geográfico, pois segundo Cavalcanti (2008), expressa o lugar de existência das pessoas em um conjunto de objetos e de ações.

O espaço sofre permanentes mudanças, ele está dado representando os diferentes tempos históricos sendo assim é passível de transformação, devendo ser encarado como algo do qual a/o educanda/o faz parte. De acordo com Resende (1989), natureza que ela/ele própria/o ajuda a moldar. Em suma, um espaço global, um todo integrado pelo trabalho humano.

Por estar tratando do contexto do ensino de geografia na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores do Paranoá/Itapoã e tendo em vista que essa experiência propõe uma alfabetização original e única, em relação à participação das/dos alfabetizadas/dos como co-autores do processo de constituição humana, por meio do amor, que ilumina o poder e o saber.

Ressalto que o diálogo é também encarregado de trazer à tona as experiências de vida das/dos educandas/dos, para que se percebam como sujeitos históricos. Nessa experiência local esse processo acontece por meio da compreensão da produção do espaço que se dá à medida que buscam soluções para a superação da situação-problema-desafio.

Nesse sentido a compreensão do espaço-real é fundamental para que as/os educandas/dos compreendam os limites e possibilidades do exercício de sua cidadania, de acordo com os interesses individuais e coletivos perante a cidade, como espaço social que agrega, reuni e dá sentido à vida das pessoas.

No caso histórico do Paranoá, relatado em REIS, 2011: “A Constituição do Ser Humano: amor, poder e saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”, foi à necessidade pelo item básico de sobrevivência que advindo do espaço-real, enquanto espaço urbano, na época resumido por meio da luta pela moradia, organizou as pessoas que ali viviam. A cidade dessa maneira não se deu apenas como local onde se passa, mas sim como experiência profunda, psicológica e afetiva.

E para iniciar a próxima discussão trago uma citação de Resende para fazer a passagem ampliada do espaço-real como luta pela moradia:

Contudo, não se trata de lutas pela moradia em abstrato, como se o espaço fosse neutro e estivesse ao alcance da mão, ao alcance de todas as mãos. Esta luta se dá em condições muitíssimo determinadas e tem um pressuposto férreo: a apropriação privada do espaço urbano, mercadoria da qual uns são donos e outros não (RESENDE, 1989, p. 147).

1.4 A luta pela fixação da moradia no Paranoá: o contexto da Geografia

Dialogando com Resende (1989), a história de luta pela fixação da moradia no Paranoá, relatada no livro *A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos* de Renato Hilário dos Reis e no documentário: *Pedras da Vila Paranoá*, por meio das histórias de vida de moradoras/es que participaram dessa conquista, “desmitifica a concepção socialista igualitária da arquitetura e do plano urbanístico de Brasília” (REIS, 2011, p. 14).

Esse histórico faz referência àqueles e àquelas que trabalharam na base, que construíram a capital, seus monumentos, prédios, moradias, a barragem do lago e o próprio lago. Porém essas/esses muitas/muitos protagonistas dessa consolidação de Brasília não fazem parte da história contada por aqueles que possuem o capital, representados principalmente pelo Estado e por agentes imobiliários, que minimizaram as participações históricas destas/destes trabalhadoras/es, inviabilizando o acesso ao que foi produzido por elas/eles, inclusive à moradia.

Trago Damiani para a discussão, percebendo a necessidade de um embasamento teórico de pesquisadoras/es da Geografia que tratam do tema Cidade, para pensarmos a materialidade na qual se dão as relações sociais diante da propriedade privada, refletidas em experiências de sobrevivências dramáticas e por vezes desumanas:

Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. (...) O homem está dividido entre pertencer a uma família, a uma idade, a uma profissão, a um lugar, a um país, ao mundo. No nível local, a perda é insuportável, uma questão de vida e de morte. Hoje, acelera-se a industrialização do espaço, capturado como mercadoria de primeira. A casa de cada um entra no circuito das trocas, de forma privilegiada, e deixa de ser, irrevogavelmente, de todos ou de qualquer um. A perda do espaço da casa está entre as perdas do homem atual, que sofre também a perda da cidade, segregado nas periferias que está, em maioria; a perda do solo para cultivar, em prol da moderna propriedade da terra, aquela administrada, inclusiva, pelas grandes empresas. E assim se somam as perdas (DAMIANI, 1999, p. 50).

Essa é a configuração de um complexo de forças que tem sua raiz no macro e se expressa na micro realidade vivida cotidianamente, no caso, por pessoas que lutavam

pela fixação de suas moradias, permeadas pelas “resultantes decorrentes das relações sociais contraditórias, de forças em embate, no conjunto das quais estavam inseridos: um modo de produção intrinsecamente excludente, marginalizante.” (REIS, 2011, p. 18).

Lourdes, moradora do Paranoá e integrante do movimento popular, desde sua primeira configuração, descreve em suas falas o que motivou a organização dos jovens daquela comunidade, de acordo com cenário contraditório e complexo que estavam inseridas/os, partindo do princípio que o sujeito se constitui no conjunto das relações sócias: *“O Paranoá era e é um local bonito que fica entre o Lago Sul e o Lago Norte, com vista para os fundos do Palácio da Alvorada [residência oficial do Presidente da República] e que significava para seus moradores estar mais perto de seus locais de emprego”* (REIS, 2011, p. 23).

Diante disso, Cavalcanti (2008) afirma que essa disputa territorial, gera o fenômeno da segregação urbana, fato que com o tempo se torna cada vez mais complexo, sendo resultante da divisão socioespacial do trabalho no capitalismo. Damiani (1999) complementa ao trazer uma reflexão sobre o espaço, como referência inteiramente retalhada pela propriedade privada da terra, que segundo Cavalcanti (2008), gera um espaço desigual em proveito de uma classe dominante.

Sendo assim, a segregação tem a ver com a disputa de territórios e com a otimização de sua apropriação, apresentando relação direta com a especulação imobiliária, gerando uma periferia social que vai além da estrutura espacial simplificada como centro-periferia. Pois a configuração atual dos aspectos físicos revela que as periferias representam aquelas/aqueles que são social e economicamente periféricos, mesmo quando estão em áreas centrais da cidade.

Há ainda os que ocupam os lugares destinados ao anel periférico das malhas urbanas, as pessoas que lá vivem representam as condições mais críticas de sobrevivência. Vivem perifericamente não só a cidade, mas também a moradia, as práticas sociais, culturais e espaciais (CAVALCANTI, 2008). As paisagens urbanas expressam e refletem os contrastes físicos, as contradições sociais e as hierarquias socioespaciais, configurando as malhas urbanas das cidades brasileiras, que tem um crescimento exponencial em relação ao quantitativo populacional.

Lourdes, em sua narrativa, acrescenta mais um depoimento que contribui para nos situarmos sobre o espaço organizado por meio da lógica capitalista e como emerge a contra-racionalidade diante dessa configuração:

Como eu disse, lutávamos pela alfabetização, fixação e aquisição de equipamentos comunitários para o Paranoá: água, posto policial, posto de saúde, entre outros. Sentindo nossa luta e nossa força, o governo começou uma grande investida para tirar todo mundo daqui e remover para Samambaia (REIS, 2011, p. 36).

Essa fala de Lourdes retirada do livro de Reis e que casa com os depoimentos de outras/os protagonistas dessa história de resistência, que aparecem no documentário já mencionado neste capítulo, remete à proposta do governo da época em remover as/os moradoras/es do Paranoá para Samambaia. Por sinal aconteceu com muitas comunidades, invasões, favelas e ocupações do Distrito Federal que foram removidas do Plano Piloto, como por exemplo, para Ceilândia, construída a partir de uma campanha de erradicações de invasões.

“Quando se retira o direito ao espaço, estão comprometidas não somente a subsistência material das pessoas, que necessitam morar, habitar, mas também as condições de união, reunião, as suas relações” (DAMIANI, 1999, p. 61). As pessoas se constituem entre si, com o outro e com a sociedade, assim como o outro e a sociedade também as constituem, o que expressa o espaço social não como somatório de pessoas, mas como organismo interdependente. Por tal, são nas reuniões, nos encontros, grupos, que se potencializam as ações humanas em sentido não só econômico, mas principalmente político, em que a acolhida mútua é essencial.

Pensando o caso específico do contexto histórico-cultural do Paranoá/DF, “quando Lourdes fala em fixação, está se referindo à regularização da ocupação das terras, que mais tarde se tornou uma conquista dos moradores do Paranoá. Em Brasília, a ordem (...) era remover as diversas ocupações para conjuntos habitacionais construídos com esta finalidade” (REIS, 2011, p. 15).

Tanto as histórias como a paisagem nos contam sobre a passagem da antiga Vila Paranoá até o atual Paranoá. Em que a paisagem contribui para a percepção do que é hoje, ao mesmo tempo em que a cobre, fazendo parecer que a Vila nunca existiu, mas pelos sonhos das/dos moradoras/es, expressado por meio de seus relatos históricos, ela ainda existe.

Paisagem e Espaço fazem referência ao urbano e para entendermos o que é o espaço urbano, Cavalcanti (2008) esclarece que a paisagem urbana é o aspecto visível do espaço, expressa o conteúdo e as relações sociais que a formam. É histórica, social e concreta.

Schaffer (2003) vem nos dizer que a leitura da paisagem na geografia é a expressão do lugar, por isso é uma atividade fecunda. Daí a importância do conceito de paisagem para o espaço, no que tange à significação da leitura por meio da imagem. Pois essa possibilita ir além, por meio de formulações hipótéticas, pensando soluções ou alternativas diferenciadas ao verificar algum problema na paisagem em questão.

Diante dessa definição percebemos a história do Paranoá e Itapoã, e assim de suas/seus antigas/os moradoras/os, que viram com seus próprios olhos a paisagem do lugar sofrendo todas as mudanças através do tempo, contando o que já foi, o que é e o que há de vir a ser.

O arrancar da Vila Paranoá que separa as pessoas no Paranoá é uma estratégia brutal, de dismantelamento da acolhida mútua que existia entre a vizinhança e da articulação política, em que um fazia parte da vida do outro e pela fala do pão repartido (do documentário: Pedras da Vila Paranoá), isso se evidencia. A vizinhança deixa de existir e a separação entre a rua e a casa passa a ser corriqueiro, reforçando o individualismo. Esse acontecimento é um bom exemplo para ilustrar o que Cavalcanti ressalta:

os movimentos sociais, populares, eles próprios agentes do espaço, têm adquirido feições diferentes em sua busca por defender direitos sociais não só à moradia mas à própria cidade, e que, em contradição a esses movimentos, o Estado e o mercado imobiliário, agentes articulados, têm atuado no sentido de administrar conflitos urbanos e de garantir o pacto necessário à submissão dos pobres às condições de vida e de moradia possíveis em uma lógica capitalista e com a hegemonia dos grupos que concentram a riqueza (CAVALCANTI, 2008, p. 139).

A lógica mencionada pela autora citada destaca o que acontece nos processos de especulação imobiliária e de atuação do Estado, salientando que eles se garantem no jogo do mercado imobiliário. Diante dessa compreensão que orienta a lógica organizacional da cidade, a Geografia Crítica traz uma discussão interessante referente ao movimento dialético e contraditório do qual fazemos parte. Ao direcionarmos nosso olhar ao que a autora destaca como um papel dos movimentos sociais, viabilizamos uma compreensão que emerge do real e nos alerta sobre a contra-racionalidade ou seja, a potencialidade existente na conexão entre produção do lugar e cultura das pessoas que ali vivem, tendo em vista a discussão que viemos elaborando ao longo do processo.

Pois, de acordo com essa visão de mundo, essas pessoas criam seus próprios mundos, são autoras/es do espaço social e à medida que criam e recriam identidades,

resgatam culturas populares, essas/esses criam seus territórios, criam seus lugares de pertencimento. Portanto, quando a temática do problema a ser encaminhado, que orienta a práxis alfabetizadora local, se referir à produção do espaço, paisagem, lugar, espaço urbano, cidadania e moradia (temas recorrentes nos diálogos da população em geral), a geografia deve ter seu lugar garantido nas discussões.

Nesse sentido entende-se que a centralidade da Geografia é intrínseca a mobilização inicial do movimento popular local. Pelas palavras de Lourdes: “emerge como objetivo central a questão da fixação dos moradores do Paranoá” (REIS, 2011, p. 23). Essa questão de luta pelo espaço, pela cidade é que desencadeia as outras disputas de base, por saúde, educação, saneamento básico, água, cultura etc. Em que a necessidade gera a organização dessas pessoas, que precisam desses direitos para sobreviver, portanto essas/esses são as/os agentes da mudança, isso é a contraracionalidade.

A luta por uma alfabetização diferenciada, para além da leitura, escrita e do cálculo, se dá pela necessidade de participação dos moradores daquela comunidade para a melhoria das condições de vida individuais e coletivas. Portanto a proposta se volta a uma alfabetização que desperte e propicie que a/o alfabetizanda/do tome gosto em participar das discussões, ações e tomadas de decisão que direcionam o rumo daquela comunidade local. Nessa perspectiva ampla de alfabetização participativa, só apropriação do conhecimento é insuficiente.

O arranjo a partir do qual se configurou esse movimento de alfabetização estava associado à luta pela moradia relatada acima. Sendo o território um instrumento de poder, que expressa o espaço geográfico, algo vivido pelas pessoas e resultante de suas ações. A partir da conquista territorial por meio da luta estabelecida pelas/pelos moradores do Paranoá, a história conta que houve um desencadeamento de conquistas pela sobrevivência dessas/desses naquela localidade.

Tendo em vista esse histórico, a geografia que aparecerá de maneira interdisciplinar, como coloca Eva, traz em si as possibilidades para contribuir com a “formação de cidadãos voltados para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 74). Dessa maneira colabora com elementos substanciais para a superação das situações-problemas-desafios, ampliando os possíveis encaminhamentos que venham a surgir nos textos coletivos, e assim, ao exercício de superação dos mesmos, elencados como prioritários no fórum pelas/pelos educandas/dos.

Para que essa lógica alcance esse propósito é preciso entender que o espaço geográfico é parte da totalidade real concreta. Pois, a partir dessa dimensão se compreende a relação entre humanidade e sua existência fincada no chão, na terra. A geografia abarca outras categorias que lhe dão identidade determinando olhares direcionados, principalmente a análise da cidade e da vida urbana, que perpassam a organicidade entre trabalho humano e sua interação-ação sobre/com a terra.

Nessa perspectiva, a geografia caracteriza-se próxima à realidade concreta das pessoas e com isso ganha um propósito transformativo quando analisada de maneira crítico-participativa. Percebo que as categorias geográficas as quais trouxeram a tona seus conceitos, fazem parte da vida dessas/desses alfabetizandas/os, assim como da minha e de sua vida.

Dando continuidade a essa proposta, corroboro com as/os autoras/autores com os quais teci um diálogo no trabalho em questão. No sentido de apoiar e direcionar minha práxis a necessidade de criarmos e recriarmos coletivamente, caminhos para que essas/esses jovens e adultos trabalhadoras/es influenciem diretamente nas tomadas de decisões das cidades em que moram, no caso o Paranoá/Itapoã. Expressando-se e posicionando-se diante dos interesses da classe trabalhadora, no que refere as suas Cidades, seus Projetos Político-Sociais. Pois é por meio da participação em discussões organizadas que se constrói coletivamente a maneira como querem e necessitam de suas escolas, hospitais, comércios, ruas, praças, igrejas, segurança etc.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Não há possibilidade de conhecimento sem a marca do sujeito.
(Reis, 2011,p. 138)

Há uma história por trás de toda produção do conhecimento humano. Percebo esse trabalho de conclusão de curso (TCC) como o início de minhas sistematizações práticas (unidade dialética teoria-prática e prática-teoria) enquanto pedagoga em constituição.

Início minhas reflexões, optando buscar fazê-la de maneira dialógica. Em que o dialógico, eixo norteador de minha práxis, ressalte-se por meio de minhas experiências de vida. Então, fazendo referência à minha história, iniciada no memorial em que conto sobre minha aproximação à Eja e à Geografia, tem um elemento interessante que entendo ser importante ressaltar nesse momento em que conto como aconteceu meu processo de pesquisa: o que eu pensava sobre educação de jovens e adultos trabalhadores, ensino de geografia e sobre o meu papel enquanto profissional da área da educação.

Fiz descobertas que mudaram o rumo de minha vida, por meio da experiência como lócus do saber. Primeiramente pelo Centro Acadêmico, passando pelo Projeto 2, Projetos 3 (Portal dos Fóruns de EJA), Projetos 4 (Genpex: Grupo de ensino-pesquisa-extensão em educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais), Projeto 5 (Educação em Geografia), por disciplinas como Didática Fundamental, Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Geografia, Gênero e educação e outras. Por meio desse percurso acadêmico tive a oportunidade de aprender da/na experiência e assim me aproximei de discussões práticas que contribuíram para permanente constituição de minha concepção sobre educação transformadora/libertadora/emancipadora apresentada ao longo do trabalho.

Devido a esse processo meu entendimento sobre meu papel não só como pedagoga, mas também como professora-pesquisadora ganhou dimensão em minha práxis. E por isso o que procuro fazer neste trabalho é apresentar os caminhos - sentimentos que percorri na elaboração do mesmo, pois ciência, ser humano e sociedade formam uma tríade, em que a mudança de um reflete no outro, no processo de transformação da realidade.

Portanto, para completar a teia na qual me configuro, destaco que minha fundamentação perpassa os diálogos que tracei com pessoas que fizeram parte desses grupos citados acima e mais especificamente ao grupo de pesquisa: “As significações do texto coletivo no processo de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã, UnB/Cedep”, o qual chamo de Pesquisa Matriz, composto por Ângela, Jana, Profº Renato, Wagner, Eva, Dione e Eliane - em que mais na frente destacarei novamente.

Diante desse arranjo farei uma breve contextualização a começar pela delimitação de meu objeto de pesquisa e das sujeitas da pesquisa, da qual referencio minha análise de entrevista (próximo capítulo), destacando por meio de minhas práxis a metodologia que escolhi e me escolheu durante meu processo educativo enquanto graduanda, a pesquisa-ação.

Projeto 5 – a fase de escrita sistematizada para o TCC (Trabalho de Conclusão de curso):

No trabalho em questão, procuro discutir e analisar o ensino de geografia, por meio do processo metodológico do texto coletivo. Entendendo que esta pesquisa é o desdobramento de minha práxis desenvolvida no Genpex, fruto da necessidade de compreender as possibilidades e limites que a linguagem desse campo de conhecimento, diante dos saberes trazidos pelas/pelos educandas/educandos, traz ao processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã.

Identificada a necessidade por meio de minha atuação em sala de aula ampliada¹, nos encontros continuados de formação das/dos alfabetizadoras/es, nas reuniões do Genpex, no grupo de pesquisa-ação “As Significações do Texto Coletivo na Educação/Alfabetização de Jovens e Adultos do/no Paranoá-Itapoã/UnB-Cedep”, neste trabalho busco compreender por meio da práxis como se materializa a educação em geografia na experiência de alfabetização local. De acordo com o processo prático e o referencial teórico-metodológico no qual me apoio, procuro utilizar a metodologia qualitativa ligada a pesquisa-ação.

O surgimento dessa temática como pesquisa de trabalho de conclusão de curso veio inicialmente pelo interesse na área de educação de jovens e adultos desenvolvida

¹ Por sala de aula estou compreendendo quanto tempo/acompanhamento em sala de aula junto à alfabetizadora, nas reuniões com as alfabetizadoras nas sextas-feiras (fórum/avaliação/planejamento/formação continuada) e nas reuniões do Genpex às quintas-feiras, de encaminhamento e avaliação da práxis das frentes, incluindo Paranoá/Itapoã.

no decorrer dos cinco anos de minha graduação, através dos Projetos, eixos orientadores do currículo de Pedagogia da FE/UnB.

Referente ao que destaco acima sobre a importância do percurso acadêmico, ressalto a Educação em Geografia, por muito contribuir ao que proponho no TCC, pois além de ser problematizadora da realidade, ela também é propositiva a partir do estudo/da reflexão de análise do lugar das/dos excluídas/excluídos de nossa sociedade.

A ideia de juntar minha práxis de Projeto 4 - Genpex (olhar memorial) a Geografia se deu em meu penúltimo semestre e por tal assumi um novo viés a ser estudado. Resgate de leituras da disciplina feita anos atrás, nova literatura, novos conceitos e entendimentos, dúvidas, conflitos, confusões, felicidades, dificuldades, lentidão, ansiedade, angústia e empolgação foram alguns dos sentimentos que me acompanharam ao tecer uma teia que há tanto estava precisando materializar para me perceber dentro do meu processo prático.

Vale ressaltar que a consulta à literatura contribuiu decisivamente para a minha tomada de decisão quanto à faceta da temática a ser escolhida. Em que a temática urbana e o grupo de pesquisa foram essenciais como ancoragem de meus entendimentos sobre trabalho social e produção do espaço social. Ao mesmo tempo em que contribuíram solidamente para o processo de compreensão de minha práxis, o que gerou em mim a vontade em continuar trabalhando na área de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores como propósito de vida profissional.

Nesse sentido agradeço aos encontros, tanto com os campos de conhecimentos da Pedagogia, Geografia, e assim a Professora Maria Lídia, que orientou minha pesquisa de TCC, quanto com os grupos da pesquisa matriz, já referenciada e do Genpex. Pois sinto por meio de minha práxis, o quanto clareei meus propósitos profissionais e os caminhos políticos-pedagógicos com os quais pretendo continuar constituindo minhas relações sociais.

Diante desses enfrentamentos, desafios e encontros, passei-me a me perguntar: O que seriam essas categorias da geografia? Elas se fazem presentes nos diálogos do processo alfabetizador? Talvez não da maneira considerada científica pelo positivismo, mas a partir de conversas com o grupo de pesquisa (Ângela, Renato, Jana e Wagner), com uma colega, que assim como eu participa do grupo, a Janaína, de vivências ao longo dos dois anos de atuação no Paranoá/Itapoã, em encontros de formação/formação continuada e por meio das semientrevistas com Eva, Eliane e Dione, percebo a

geografia cotidiana em cada canto, desde a localização dos lugares até o trabalho enquanto criação.

No meu processo de construção do TCC a geografia se fez presente nas falas aparentemente mais banais, porém elas continham intrinsecamente discussões de cunho geográfico, como analiso e discuto no próximo capítulo desta pesquisa.

Então ressalto a escolha por pesquisar as possibilidades que a educação geográfica, em uma perspectiva transformadora, oferece ao processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores do Paranoá/Itapoã, por meio da constituição dos textos coletivos, como processo fundamentalmente interventivo-transformador da realidade.

Para explicar como se deu essa escolha é preciso ter em mente o percurso que fiz em Projeto 4. O Genpex – Por meio da pesquisa-ação, minha inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua, oportunizou-me afinar relações pedagógicas e acolhedoras com alfabetizandos/das, alfabetizadoras/es, coordenadoras/es e dirigente do movimento popular, como também com as cidades Paranoá/Itapoã.

Ao longo de minha inserção ao trabalho desenvolvido na alfabetização local sempre busquei me inteirar sobre o processo histórico que constituiu e que estava constituindo o espaço de moradia daquelas pessoas e o espaço em que nos reuníamos, caracterizado pelo Cedep.

trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível (BARBIER, 2007, p. 98).

Dessa maneira minha participação florescia a cada encontro proporcionado no âmbito do sentido experiencial. Esse processo se dá por meio da escuta sensível, que à medida que contribuía, recebia daquele espaço de troca uma contribuição para a práxis, para vida, e assim, mutuamente percebia as transformações em mim e nas outras pessoas que compunham o espaço. Entendendo que a escuta sensível acontecia a cada encontro presencial ou não, pois a sementinha das elaborações processuais internas emergiam a cada ação-reflexão-ação que permeavam a busca pelas superações cotidianas.

Destaco que a pesquisa em questão tem o viés participativo, por ter como objetivo a promoção de mudanças do referido contexto social e por ser uma investigação de atuação conjunta. No entanto ela não se resolve somente como

participativa, indo ao encontro de uma pesquisa-ação que “supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontram em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 1985, p. 7 apud ANGELIM, REIS, BRUZZI, 2012, p. 101).

Nesse sentido a pesquisa-ação é constituída por tomadas de decisão, em vista de mudanças da ordem estabelecida, diante de um problema a ser resolvido, no que tange o individual e o coletivo. A partir desse pressuposto, configura-se por meio de uma relação orgânica entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, entendendo que os sujeitos são plurais e “compartilham a responsabilidade pelo encaminhamento das transformações desejadas” (Moroz e Gianfaldoni, 2002, p. 58).

De acordo com a relação transformadora das/dos sujeitas/os e da realidade, a pesquisa-ação está relacionada ao movimento prático, a um movimento histórico, que segundo Reis (2011) está colado na materialidade da produção social da vida. O que permite ampliar um maior conhecimento sobre o fenômeno, tendo como “objetivo compreender a realidade num dado contexto, procurando-se captá-la como um todo unificado” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 57).

Portanto, essa emancipação por meio da transformação mútua se dá tanto as/aos moradoras/es do Paranoá/Itapoã, quanto as/aos pesquisadoras/es graduandas/dos, mestrandas/dos e quem mais estiver integrado ao processo. Não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório e a inclusão do observador na observação (REIS, 2011, p. 139).

A partir dessa citação percebo que a experiência em constituir minha pesquisa se deu por meio desse contexto, do caminho desconhecido, que nem pré-ver e nem pré-diz. Sendo o processo de pesquisa uma ação existencial e desafiadora (ANGELIM; REIS; BRUZZI, 2012). Em que a ação do pesquisador passa e repassa um olhar sobre o objeto, que segundo Barbier (2007) vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente.

Tendo em vista que para uma pesquisa-ação ser predominantemente existencial e integral a escrita deve ser coletiva, no sentido de leitura e discussões conjuntas. Minha pesquisa é o desdobramento de uma pesquisa-matriz coletiva (As significações do texto coletivo no processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã), que se configura como pesquisa-ação.

Este trabalho lança mão de um processo de pesquisa relacionado a outras pesquisas, em que seus processos metodológicos se configuram num mesmo arranjo

prático e por tal têm como eixo orientador, as análises de um texto coletivo sobre texto coletivo, elaborado por alfabetizandas e alfabetizandos, entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio e depois transcritas (estão no apêndice), com duas alfabetizadoras, Eliane moradora do Itapoã e Dione do Paranoá e uma coordenadora das alfabetizadoras do Paranoá, Eva.

Optamos neste trabalho por explicitar os nomes das alfabetizadoras e coordenadoras em suas entrevistas conforme os termos de consentimento em anexo. Com relação as/aos educandas/dos não foi possível colher as autorizações, desta forma embora saibamos da importância dessa visibilidade ao terem seus nomes mencionados neste trabalho, por questões éticas e ausência de documento autorizando explicitamente sua nomeação, optamos por designa-los educando um, dois, três.

Para entendermos como se deu esse arranjo que configura o conjunto da pesquisa matriz, que é composta também pelo meu TCC, vou contar como aconteceu o desenrolar desse procedimento metodológico. Em que o desenvolvimento do processo de construção coletiva se deu por meio de 17 Encontros, totalizando 50 horas, sem contar com o tempo das entrevistas e das gravações. Partindo do pressuposto que:

Fonte de informações de primeira mão e multiplicador, acelerador ou difusor da mudança, o pesquisador coletivo é o órgão por excelência da co-formação dos pesquisadores profissionais e dos pesquisadores técnicos. Cria-se pouco a pouco, a confiança e a convivibilidade entre os participantes. Isso implica um sentido agudo da mediação e da paciência, uma arte da escuta, da parte dos pesquisadores profissionais. É no âmago do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção. Sua função de dinâmica pedagógica em estreita ligação com a pesquisa-ação, no sentido dado por Charles Delorme (1982), é primordial (BARBIER, 2007, p. 104).

No início do caminho de elaboração do meu TCC, recebi um convite do Professor Renato (coordenador do Genpex), que estava em licença capacitação, para participar da pesquisa-ação: As significações do Texto Coletivo na Educação/Alfabetização de Jovens e Adultos, o relatório da pesquisa e o artigo, junto a Ângela, Wagner, Janaína, Dione, Eliane e Eva. Eu, Janaína, Dione e Eliane estamos como sujeitos da pesquisa. A escolha pelas/pelos integrantes da pesquisa coletiva teve um cuidado em relação a “personalidades altamente ideológicas e fechadas à análise crítica de sua própria existencialidade” (BARBIER, 2007, p. 104).

Considerando que estava paralelamente elaborando meu TCC, assim como a Jana (Janaína), como decorrência de uma pesquisa-ação, um processo se incorporou ao outro. Então não estávamos fazendo algo destoante, ainda mais nesse momento em que

é preciso fazer convergir às ações e reflexões, tendo em vista a elaboração da pesquisa matriz por meio da experiência. Sendo que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud. ANGELIM, REIS, BRUZZI, 2012, p. 101).

Portanto, quando começamos o grupo de escuta elaborante coletiva, método desenvolvido no e para o artigo, o roteiro das semientrevistas para as duas alfabetizadoras (Dione e Eliane) e as duas participantes do Genpex (Eu e Jana) foi feito coletivamente. No desenrolar do trabalho coletivo surgiu a ideia de utilizarmos também o olhar das/dos alfabetizadas/os a partir de um texto coletivo sobre texto coletivo, para captar a significação do lugar de pertencimento delas e deles.

O coletivo formado para trabalhar a pesquisa descrita acima, colaborou determinantemente com essa etapa da metodologia que escolho para analisar as semientrevistas na perspectiva de coordenação (Eva - Paranoá), das alfabetizadoras (Eliane – E.C 01 do Itapoã e Dione – E.C 17 do Paranoá) e das/dos alfabetizadas/os (Turma da alfabetizadora Eliane - E.C 01 do Itapoã) e também com todas as reflexões que trago neste trabalho em questão.

Abaixo o roteiro da entrevista semiestruturada para Dione e Eliane:

- Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do Cedep-UnB/Paranoá-Itapoã?
- Quais são os passos/etapas do processo de elaboração do texto coletivo?
- Dê exemplos de textos coletivos já utilizados ou em elaboração em sala de aula:
- Mostre a utilização dos textos coletivos no aprendizado dos/das alfabetizados/das em nível de uma das linguagens: Língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem das ciências, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem das artes.

Á medida que vou trazendo referências de minha práxis, também vou acessando esses diálogos que contribuem na elaboração de meu TCC, de maneira que minha fala não sobreponha e/ou descaracterize quem eu convido para tecer uma teia a mais neste trabalho. Em que o fundamental foram os encontros que tive nesse processo.

A escolha por Eliane e Dione corresponde ao tempo de atuação, sendo esse um fator decisivo na escolha por elas duas, pois são do grupo das mais antigas

alfabetizadoras populares, validando a questão de pertencimento do grupo. Representando a localidade em que são moradoras e atuantes no processo alfabetizador.

Eliane está como alfabetizadora popular há algum tempo no Itapoã, que é também seu lugar de moradia. Desenvolve um trabalho contínuo junto ao movimento popular e atualmente cursa Pedagogia.

A Dione, assim como Eliane, faz parte do movimento popular local, trabalhando desde as primeiras configurações do projeto de alfabetização do Paranoá/Itapoã. Conheci a Dione em no Encontro Regional de Jovens e Adultos (Ereja - 2011), ficamos no mesmo quarto e esse primeiro contato foi muito importante, pois estava me aproximando de pessoas que faziam parte do movimento popular em prol da EJA. Ela já era alfabetizadora popular e militante da EJA. A escolha por Dione se deu por sua experiência histórica, pela representação do Paranoá, como moradora e alfabetizadora e por ter sido a alfabetizadora que a Janaína fez o acompanhamento conjunto em sala de aula, portanto a ligação com ela é próxima.

No caso da Eva a escolha se deu pela importância que o depoimento dela traz em sentido de legitimidade e fidedignidade, contextualizando o processo de alfabetização ao longo do tempo. Ela está desde o início das formações e demonstra ter captado bem a ideia inicialmente proposta pelo movimento popular e desenvolvida no decorrer dos anos entre a parceria Cedep/Genpex-Unb. Eva entrou no processo primeiramente como alfabetizanda, virou alfabetizadora e agora é coordenadora de cinco turmas em uma escola do Paranoá.

A fala da Eva será o caminho que percorrerei para compreender como a alfabetização é trabalhada a partir do saber geográfico das/dos educandas/educandos, tendo em vista os pressupostos metodológicos-políticos-pedagógicos da experiência de alfabetização local, no intuito de discutir e analisar o potencial pedagógico da geografia. Direciono um olhar mais atento e destrinchador a fala de Eva, por ser ela atualmente uma das coordenadoras que orienta as alfabetizadoras.

É preciso esclarecer que a entrevista da Eva surgiu do meu foco de trabalho a respeito do ensino de geografia na alfabetização do Paranoá/Itapoã, pois ela em seu percurso pedagógico demonstra interesse e prática em relação à linguagem geográfica na experiência local. Com isso, elaborei mais algumas questões que contemplassem meus objetivos com a pesquisa e adicionei ao roteiro semiestruturado do artigo.

Abaixo o roteiro para Eva:

- Como você trabalha a geografia na alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã?
- A geografia contribui de alguma forma no processo de alfabetização? De que maneira?
- A geografia contribui de alguma forma no processo de formação da cidadania? De que cidadania estamos falando?
- Qual a importância do ensino de geografia na alfabetização de jovens e adultos? Tendo em vista que o educando já chega com um saber geográfico acumulado historicamente, como esse conhecimento contribui para a leitura de mundo de um alfabetizando que é também trabalhador?
- Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do Cedep-UnB/Paranoá-Itapoã? E qual é a sua importância?
- Quais são os passos/etapas do processo de elaboração do texto coletivo?
- Em que medida a utilização de texto coletivo no processo de alfabetização contribui para uma educação transformadora?
- Quais os limites e potencialidade do uso do texto coletivo no processo de alfabetização do Paranoá/Itapoã?

Cabe ressaltar, segundo uma premissa de Barbier (2007) em relação a população submetida à investigação, que há a ocorrência de pessoas mobilizadas e líderes de opinião, suficientemente interessadas em uma ação ligada à reflexão. Portanto a opção pela pesquisa-ação é também interessante porque permite de maneira dialética e dialógica a apreensão da realidade local, a partir da palavra, revelando a totalidade das relações da qual que está inserida/o, podendo indicar “o que (...) está acontecendo com o mesmo no seu movimento prático de desenvolvimento” (REIS, 2011, p. 142).

Nesse sentido, a escolha por esse procedimento de pesquisa possibilita compreender a não-separação do pesquisador e a situação pesquisada, ficando uma colocada a outra. Dessa forma:

A palavra só tem sentido na medida em que está ancorada na materialidade do sujeito falante, que por sua vez está enraizado num mundo concreto de relações sociais, poder, classe, antagonismo, modo de produção (REIS, 2011, p. 143).

Partindo desse entendimento um dos procedimentos constituídos foi a escuta elaborante, sobre as quatro entrevistas e o texto coletivo sobre texto coletivo. A primeira escuta foi a da entrevista com Dione, segunda com Eliane, terceira com Marina, Janaína

e Wagner (integrantes do Genpex), entrevista elaborada para a pesquisa matriz, sendo a quarta escuta a entrevista com Eva e a quinta o texto coletivo sobre texto coletivo.

Os encontros aconteceram na casa do Professor Renato Hilário dos Reis com a participação do mesmo, do Wagner, da Ângela, Marina (eu) e Janaína.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa matriz desenvolvido pelo grupo foi todo gravado em áudio e degravado, em que cada participante ficou com uma cópia das entrevistas das quais fizemos a escuta elaborante coletiva. Primeiramente fazíamos uma leitura em dupla (Renato e Marina) e em trio (Wagner, Janaína e Ângela) riscando com uma linha o que acreditávamos responder as perguntas em questão.

O primeiro passo era a leitura com marcação de uma linha de acordo com a dupla ou trio, o segundo passo era de discussão com o grupo todo para marcarmos duas linhas no que era acordado, como respostas das perguntas referentes aos objetivos anteriormente propostos para as pesquisas e os artigos.

No caso da leitura da entrevista da Eva, o Wagner não pode comparecer e o procedimento foi diferente. Primeiro fizemos uma leitura conjunta em voz alta de toda entrevista, depois refizemos a leitura conjunta marcando duas linhas ao que considerávamos importante para atender aos objetivos de minha pesquisa do TCC e também as questões propostas para o artigo.

Fazendo uma breve avaliação desse processo que antes nunca tinha participado, percebo como foi interessante ter acontecido em um local mais acolhedor, como é uma casa, a pesquisa fluiu por dimensões além das cognitivas, fortalecendo laços afetivos, de comprometimento com a causa da Ejat e de uma educação transformadora na perspectiva da constituição de seres humanos correspondente aos aspectos de amor, poder e saber.

A análise, a interpretação do texto, a produção de sentidos, não são formas não científicas de conhecimento, mas formas científicas diferentes de conhecimento. E fazer ciência, demonstra Vigotski, é analisar, interpretar, tentar buscar a essência dos fenômenos que não se confunde com a impressão dada pelos sentidos. (REIS, 2011, p. 140)

Em relação ao processo de validação da pesquisa individual/coletiva, destacamos que esse processo se dá no grupo, que no caso aconteceu processualmente no decorrer das discussões que se constituíram por meio das escutas elaborantes coletivas das entrevistas (com Eva, Dione e Eliane) e texto coletivo sobre texto coletivo das/dos alfabetizadas/dos. Ressaltando que a escolha por pesquisar por meio do viés

qualitativo requer uma recusa perante a neutralidade. O detalhamento dos procedimentos metodológicos é fundamental para facilitar a compreensão da/do leitora/leitor, e se este quiser refazer o mesmo caminho, o resultado final provavelmente irá ser semelhante.

Nesse sentido todo o percurso foi importante para delimitação do tema do meu trabalho de conclusão de curso e para perceber-me dentro de uma processualidade colada aos grupos de pesquisa-ensino-extensão dos quais fiz parte. A seguir pretendo continuar com a proposta em revelar minha metodologia por meio de alguns caminhos percorridos na graduação.

Portanto não poderia deixar de falar do PET-EDU, (Programa de Educação Tutorial – Educação), por ser lugar de experiência/sentido, de encontro, “predominantemente existencial” (ANGELIM, REIS, BRUZZI, 2012).

O grupo tinha como direcionamento fundante a coletividade e procurava-se fazer transpessoal de acordo com as atividades que elaborávamos nos pilares do ensino, da pesquisa e extensão. Ao que Larrosa (2002) conceitua como experiência:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. No compartilhar, a experiência trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente (idem, p. 28 apud ANGELIM, REIS, BRUZZI, 2012, p. 98).

Diante do que vive ao longo dos anos enquanto petiana, a descoberta sobre a experiência como algo existencial aconteceu nesse processo, principalmente ao tratar as relações que ali se estabeleceram, como espaço educativo que estava em permanente constituição, tanto do grupo, como dos trabalhos que elaborávamos junto aos movimentos populares, comunidade Faculdade de Educação e Coletivo da Cidade na Estrutural. Pois hoje compreendo que à maneira que se desenvolve uma experiência, se é desenvolvido por ela e isso só acontece quando a pessoa está aberta, exposta para a transformação, o que nos permite apropriarmo-nos de nossas vidas.

A partir de minha experiência no Projeto 3 vinculado ao Portal dos Fóruns de EJA, referencio o seu sentido de pesquisa-ação, ao seu caráter transdisciplinar e libertador, que revela o arranjo metodológico do qual de fato se configura. Pois além de ser um grupo que tem encontros presenciais, ao fazer o uso da internet como ferramenta emancipadora, se fortalece como um meio educacional que “estabelece vínculos entre

peessoas, fotos, imagens, campos do conhecimento e da ação” (LINHARES; TRINDADE, 2003, p. 56 apud ANGELI, REIS, BRUZZI, 2012, p. 103).

Outra caracterização da pesquisa-ação que acompanha minha práxis desde o Projeto 3 passando pelo Projeto 5 em diante, é a questão direcionada a produção coletiva do conhecimento. Na minha experiência, essa lógica transdisciplinar e existencial, no sentido que acompanha a humanidade em seu atrelamento a necessidade de se transformar, emergiram em minha práxis durante minha participação nos grupos, em que descobri o sentido de coletividade. Antes desse processo nunca tinha pensado sobre os caminhos que percorrem a produção do conhecimento, sendo a coletividade a premissa fundante.

Diante desse resgate histórico que revela os caminhos percorridos, percebo a metodologia como fundamental, pois por meio dela busco explicar como se deu meu processo de descobertas das perguntas, dos objetivos, da compreensão, do entendimento, da crítica, da proposta.

Com o intuito de ressaltar a importância da historização processual pelo qual passei em minha pesquisa e contribuir, dentre as possibilidades que me couberam, para a fluidez das relações sociais pensando sobre o exercício da humanização a cada momento. Destaco também em meu processo, que toda a história é feita de encontros, em que o coletivo é o ponto resultante da interseção que liga os fios da grande teia que é o mundo, as realidades da vida das pessoas, os tempos, espaços, as paisagens.

Refletir sobre o coletivo desenvolvido e desenvolvendo no contexto de tentativa em consolidar uma democracia participativa no processo de alfabetização, em mim penso ser a exercitação do poder que tenho de acordo ao poder que o outro também possui, fortalecendo as conexões da teia da vida, em que o saber esteja a serviço do coletivo, da classe trabalhadora.

Partindo desse pressuposto em teia, destaco minha perspectiva em defender uma educação na linha transformadora. Portanto é imprescindível que a ação-reflexão-ação esteja presente, sendo ela parte do conjunto das relações sociais.

De acordo com isso, o conhecimento tem caráter coletivo e social à medida que é difundido, contribuindo para percepção da ciência e método como movimento e acontecimento, diante da materialidade histórica e cultural que vivemos.

Sendo a comunicação parte desse processo, ela é quem faz essa veiculação de difusão do conhecimento, porém “a comunicação torna estático um processo que é extremamente dinâmico: a comunicação de um trabalho científico raramente, senão

nunca, reflete o processo pelo qual passou o indivíduo para chegar até o conhecimento que está se tornando público” (MOROZ E GIANFALDONI, 2002, p. 12).

Diante dessa afirmação ressalto a importância da des-historização e a defendendo em meu trabalho por acreditar na ruptura do “isolamento entre sujeito que conhece, objeto conhecido e ambiente em que estão situados” (REIS, 2011, p. 136).

Devida a constituição de minha consciência no decorrer do caminhar, passei a perceber que as histórias de vida que tive contato na educação/alfabetização de jovens e adultos trabalhadores/as, representam o sentido do trabalho na lógica capitalista.

Sendo essas naturalizadas no complexo histórico e espacial da qual se configuram, desvirtuam a natureza e compreensão a respeito da concepção sobre trabalho humano na perspectiva emancipadora.

As razões para essa minha escolha em relação a um posicionamento de classe são inúmeras. Estão intrínsecas em meus caminhos percorridos, nas percepções dos fatos e significação das relações sociais de classe (conflito capital e trabalho, em que o trabalho é mais importante do que o capital porque produz este).

No capítulo 1 faço uma discussão sobre a concepção do trabalho e aqui destaco novamente que a lógica capitalista se configura como exploração, sendo que o manual está desalinhado do intelectual e equivocadamente submetido a este.

Seguindo essa lógica, todo processo de produção de conhecimento prático está associado à minha constituição como pedagoga-professora-pesquisadora em nível da educação popular e educação de jovens e adultos trabalhadores (Ejat). No qual direciono meu trabalho tomando uma posição política em favor da classe trabalhadora, historicamente excluída, que representa 8,6% (12,9 milhões de analfabetos) da população brasileira (190.732.694 pessoas – censo 2010) com 15 anos ou mais de idade que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular (6 à 14 anos de idade) (PNAD 2011).

Esse caminho metodológico com essa configuração esteve presente em meus grupos de Projetos 3 e Projetos 4, resultando em um Projeto 5 (TCC) que busca prosseguir nessa linha de “mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciência Humanas” (ANGELIM, REIS, BRUZZI, 2012, p. 100).

Assim afirmo que no decorrer da elaboração do meu Projeto 5, deparei-me com o que posso chamar de momento revelador, enquanto compreensão da realidade por meio do viés histórico-cultural ligado ao olhar da Geografia Crítica e também por

afirmar em mim, perante o processo junto ao grupo, a vontade em continuar pesquisando.

Portanto, finalizo este capítulo, “sem ponto final”, considerando a existência de diferentes formas de se explicar a realidade, entendendo que ser humano é ser coletivo e no processo de produção de conhecimento as representações acumuladas historicamente de outras gerações e também as vivenciadas no tempo e espaço presente, expressam essas interdependências que formam nossa sociedade. Dessa maneira reflete em uma ciência que está sempre em desenvolvimento e transformação.

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS:

O foco desta pesquisa é compreender os caminhos que orientam uma educação transformadora na perspectiva que abarca o saber geográfico da/do educanda/do na experiência de alfabetização do Paranoá/Itapoã, a partir da elaboração do texto coletivo.

Nesse sentido, como mencionado na metodologia, junto ao grupo da pesquisa matriz realizamos entrevistas semiestruturadas e elaboramos um dos procedimentos metodológicos, que é a escuta elaborante. A escolha foi se desenvolvendo coletivamente por meio das três entrevistas e do texto coletivo sobre texto coletivo constituído pelas/pelos educandas/dos, revelando o pesquisador e a escrita coletiva como premissa da pesquisa-ação em processo.

Tendo em vista os caminhos que orientam a experiência local de alfabetização, a entrevista com a coordenadora Eva contribui ao discutir e analisar a maneira como se trabalha o saber geográfico que aparece no decorrer da elaboração do texto coletivo, compreendendo o potencial pedagógico na constituição de uma cidadania participativa como processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã.

Vinculada a essa questão, neste trabalho também procuro analisar as potencialidades do ensino de uma geografia cotidiana, relacionada ao espaço-real, que contribua para uma leitura de mundo crítica. Dessa forma, ela é a antítese de um modelo de ensino de uma geografia tradicional, mnemônica e descritiva. Portanto, para contribuir com Eva, convido Eliane e Dione para destacarmos as potencialidades do texto coletivo constituído pela experiência local, como processo de educação/alfabetização de jovens e adultos.

Iniciando a discussão por meio da Geografia, Kaercher (2003) sinaliza que seu ensino quando busca a objetividade dos fatos por meio da descrição dos locais e das aparências, representa um olhar sobre a geografia e não necessariamente a geografia.

Em Ideologia do nacionalismo patriótico, Vlach (2010) contextualiza historicamente como se forjou os instrumentos de dominação ideológica da qual o Estado se promove por meio do currículo escolar, mascarando-se apenas como uma opção metodológica:

Paralelamente, mais importante que o ensino da língua e das noções aritméticas, era fundamental a imposição de determinados valores. E aqui entrariam a história (do vencedor, isto é, a apologia cronológica dos heróis nacionais) e a geografia (do lugar, isto é, o discurso sobre o objeto (VLACH, 2010, p.42).

Levando em conta o acima explicitado, cabe ressaltar que em um currículo passivo, a/o professora/professor na sua prática apenas descreve a realidade, propondo somente isto a/ao educanda/do, coloca a ciência como neutra, mesmo estando diante de uma estrutura do conhecimento oficial pertencente a uma estrutura da autoridade social.

Sendo essa geografia tradicional a representação de um projeto/modelo particular da burguesia, em que o currículo apresenta particularmente o “mundo do branco, do cristão, do homem, do ocidental” (Kaercher, 2003, p. 74) e assim os livros didáticos assumem esse esqueleto orientador.

Formar educandas/os sob essa ótica é promover a autoridade dominante e desativar suas potencialidades criativas. Pois segundo IRA (1986) esses currículos falsamente neutros formam as/os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa, perfeita e acima de tudo imutável.

Para entender melhor como se configura a alfabetização, que destaco como diferenciada, de Jovens e Adultos Trabalhadores, a partir do procedimento metodológico que corresponde ao Texto Coletivo em nível da experiência do Paranoá/Itapoã, nada melhor do que convidar duas alfabetizadoras populares e uma coordenadora, que são moradoras locais e estão há anos sendo parte dessa experiência, para nos contar quais avanços e desafios permeiam essa práxis, como unidade teoria-prática e prática-teoria no espaço educativo.

Também utilizarei um texto coletivo sobre texto coletivo feito pelas/pelos educandas/dos de uma turma do Itapoã, procurando trazer outro lugar de pertencimento para, a partir de suas falas, analisar o que representa essa maneira de alfabetização, possibilitando uma ampliação na discussão sobre a proposta.

Abaixo o texto coletivo sobre texto coletivo elaborado pela turma da Eliane, alfabetizadora do Itapoã:

Escola Classe 01 do Itapoã

Data: 20 de maio de 2013

Professora: Eliane

Aluno:

Texto Coletivo sobre texto coletivo

Trabalhar com nosso próprio texto é bom, porque foi nós mesmo que escrevemos (Educando 1). Vai desenvolver nossa caligrafia, com que letra se escreve se com s ou ç (Educando 2) e o Educando 4 complementou dizendo “melhora nosso conhecimento”. Também é bom porque todos estão participando (Educando 5). As vezes as perguntas nos constrange e a gente tem medo de falar besteiras (Educanda 6). Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo (Educanda 7). Para melhorar nós devemos continuar escrevendo os textos, pois é assim que a gente aprende (Educanda 8).

Participaram do texto: Educando 1, Educanda 2, Educando 3, Educando 4, Educanda 5, Educanda 6, Educando 7, Eliane, Educando 8, Educanda 9, Marina, Educanda 10, Educando 11, Educando 12 e Wagner.

Analizamos um excerto da entrevista semiestruturada com Eva no que diz respeito à indagação sobre a geografia e sua contribuição ao processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã, na perspectiva de uma formação cidadã com viés participativo. Dione e Eliane também retratam pontos interessantes à temática analisada:

Esses trabalhos interdisciplinares dentro da alfabetização de jovens e adultos, principalmente a geografia, eu trabalho [...] com o que nos temos no dia a dia, sem deixar também de estar mostrando que lá na frente eles vão estudar os livros. (Eva)

O início da fala de Eva revela algo que tem incomodado e ainda incomoda grande parte dos campos do conhecimento, pois faz referência à fragmentação que ronda as práticas de ensino-aprendizagem, advindas da engessada estrutura curricular.

A interdisciplinaridade é destacada como um ponto importante da alfabetização de experiência local, mostrando que ela se dá a partir dos textos coletivos elaborados no processo, representando as necessidades estabelecidas pelas situações-problema-desafio daquelas/es protagonistas da alfabetização.

Resende (1989) afirma que pesquisadoras/es percebem cada dia mais que o sentido dos fenômenos extrapola esses quadradinhos isolados do currículo tradicional e também das especializações profissionais. Ressaltando que saltar essas barreiras nada prejudica, pelo contrário, tais saltos são indispensáveis à vitalidade da investigação. “Sobretudo porque são operações interdisciplinares reclamadas pela própria compreensão do objeto, não são externas a ele. E se dão ao nível do método, raramente de conceitos particulares” (RESENDE, 1989, p. 32).

Por meio desse trecho da fala de Eva, percebemos o quanto a busca pelo conhecimento não parcelado, sistêmico, tem-se feito necessária em todos os campos educacionais e como na alfabetização do Paranoá/Itapoã, ela se pretende presente como premissa curricular.

Quando se trabalha na educação de jovens e adultos, não tem separação das matérias, eles querem chegar aqui e querem achar, não existe essa separação, aí a gente vai puxando, vai pegando um gancho, alfabetizador tem que ter a clareza, quando olha no texto [coletivo], do que eles realmente necessitam (Eva – grifo meu).

Nesse sentido é importante salientar que essa experiência prima pela escolha por alfabetizar por meio de um texto coletivo, que contém a palavra alheio própria, na busca da palavra própria das/dos educandas/dos, apresentando-se de maneira legitimamente diferenciada. À medida que esse procedimento metodológico do texto coletivo destaca o espaço-real do cotidiano dessas/desses trabalhadoras/es, as situações-problema-desafio expressam as necessidades que trazem ao ato de conhecer, que tem como objetivo intrínseco o conhecer como intervenção na realidade social individual/coletiva.

Para entendermos como acontece a alfabetização do Paranoá/Itapoã, permeado pelo texto coletivo, situação-problema-desafio e fórum, Eva nos conta como ocorre essa experiência por meio dos passos que compõem esse processo.

Primeiro, tem a discussão em sala de aula [...] Dessa discussão, a gente vai fazer o texto coletivo [...] Que [...] é a situação-problema-desafio [...] Então, a gente vive desafiando o aprender [...] aprende a aprender. [...] A gente começa a enumerar aquela ansiedade de está falando tantos problemas. [...] esses problemas são colocados no quadro [...] são votados [...] um é mais prioritário. Então a gente vota dentro da sala de aula mesmo, é escolhido só um [...] a gente leva para o fórum. O fórum é um momento de aprendizado mútuo onde todos aprendem juntos. [...] tem a sua opinião e é para dar essa opinião, é para falar mesmo! E é o momento em que todas as falas, vão colocar a sua escolha lá e [...] todas as turmas que estão juntas, que é o fórum do conhecimento do aprendizado e eles vão votar, vai ter outra votação. [...] vai ser escolhido só um tema para gente trabalhar em todas as salas ao mesmo tempo [...] a gente vai trabalhar esse tema, vai aprofundar [...] começa a discussão [...] faz o texto coletivo, dentro dessa discussão do tema, com o tema. E aí, a gente vai trabalhando [...] esse texto coletivo [...] a gente trabalha matemática, trabalha leitura, geografia, ciências, a sociedade que vivemos, saúde, tudo sai desse texto. [...] a gente vai entrar em todos os contextos que eles colocaram (Eva).

De acordo com o que Eva retrata em sua fala, não se trata só de não usar palavras alheias à vida daquelas pessoas, jovens e adultos trabalhadoras/es, como palavras para orientar a alfabetização. Trata-se também de um texto coletivo que não

aliena, e não carrega em si elementos de memorização, fragmentação e informações irrelevantes.

Segundo Resende (1989), o caráter alienador que é recorrente nos manuais e livros de geografia se manifesta pelo que não está no texto, pela radical ausência do sujeito que faz a mediação da totalidade espacial. Sendo essa/esse a/o trabalhadora/trabalhador, por meio do trabalho social concreto que desenvolve.

De acordo com o acima mencionado, a experiência local busca sair da escravidão da cartilha, do livro e assim, da educação bancária (aquela em que a transmissão do conteúdo se dá como o eixo mais importante do processo educativo, em que a relação professor-aluno acontece de maneira hierárquica). Pois acredita que o texto coletivo como processo alfabetizador já é o material, trabalhando por meio da verbalização e escrita, em que a dominação da linguagem oral e escrita estabelece o conjunto primário da alfabetização.

Dessa forma, ficar só no historicamente acumulado não basta, tem que avançar na produção de novos conhecimentos. Descobrimo-nos (inclusive eu) como autoras/es da vida, da produção do espaço social. Percebendo que o que diz, o que faz e pensa tem repercussão materializada em texto coletivo, em espaço transformado, que se dá também pela transformação de si e da/do outra/o.

Em relação ao procedimento por meio da votação, fica explícito que o arranjo pelo qual acontece a alfabetização, busca ser inteiramente combinado e acordado por todas as pessoas que fazem parte desse processo, principalmente aquelas/aqueles aos quais o trabalho é direcionado, as/os jovens e adultas/os trabalhadoras/es da comunidade.

Portanto, da maneira como se configura essa experiência local, a democracia participativa é elemento intrínseco e fundamental. É por meio da contradição, complexidade e embate que se propõe uma educação transformadora/libertadora. Na qual o movimento prático da alfabetização/educação de jovens e adultos possa permitir a “ocorrência da constituição de sujeitos, com marcas de amor, poder e saber. Sujeito amoroso. Sujeito político. Sujeito epistemológico” (REIS, 2011, p. 8).

Abaixo Eva vem nos dizer que essas/esses jovens e adultos trabalhadoras/es necessitam aprender essa geografia comprometida com a realidade cotidiana, o que não acontece na escola tradicional.

A parte geográfica, a gente está sempre trabalhando porque eles necessitam aprender, porque tem coisas que a gente vai pra escola e aí

a gente aprende uma coisa que a gente não vai usar. [...] na educação de jovens e adultos, eles aprendem o que eles vão trabalhar no cotidiano deles (Eva).

Nesse sentido, salientamos que essa geografia tradicional se fez como meio para fortalecer o patriotismo, focando-se apenas em observação fragmentada e classificação da organização do espaço. Segundo Resende (1989), ocultando os princípios (econômicos, sociais e políticos) que governam o espaço e principalmente o papel central, decisivo, do trabalho social na construção do espaço geográfico.

Diante da afirmação acima que configura a escola, pode-se deduzir que ela não faz o papel da integração do espaço ao trabalho, como produção social. Tendo em vista que o espaço não é, ele está sendo e a geografia tem como papel abrir esse espaço do vir a ser.

Segundo Resende (1989) reconhecer esse caráter central do trabalho é reconhecer a exploração do trabalho como mecanismo estrutural de produção e reprodução desse espaço concebido pela lógica capitalista. Sendo que essa lógica da produção do espaço está atrelada a interesses da classe dominante. Dessa maneira se reconheceria a dimensão política tanto do espaço geográfico, para além de sua organização e assim do campo de conhecimento que o investiga, a Geografia.

Portanto, Eva desenvolve com seu trabalho (tanto por meio desse trecho acima referido, como ao longo de sua entrevista), um resgate da Geografia como ciência e como afirma Vlach (2010) não como ideologia inculcada por uma burguesia há séculos.

Partindo desse pressuposto ressalto a possibilidade e importância de por meio do diálogo, que permeia a elaboração do texto coletivo, direcionar a geografia pela perspectiva do trabalho social, como eixo central para a percepção do espaço geográfico (casamento da paisagem com a sociedade).

Nesse sentido a geografia advinda do espaço-real faz-se presente diariamente, em cada momento, mesmo inconscientemente, já que o trabalho é intrínseco à vida humana enquanto criação. Essas pessoas são trabalhadoras, lidam com essa alienação e ao mesmo tempo, de maneira contraditória e dialética percebem as divisões espaciais e sociais do trabalho. De acordo com essa lógica é interessante que isso seja destacado, a medida que surgir no diálogo/texto coletivo, componente do processo alfabetizador.

Portanto começar bem do início, pelo lugar de moradia associado a nossa identidade, reflete uma visão ligada à Geografia Crítica, no que diz respeito à sua “capacidade de analisar o real sem desagregá-lo e por um caminho que conduza ao seu

sentido” (RESENDE, 1989, p. 32), como Eva coloca a seguir. “A gente começa bem no início mesmo, a gente começa trabalhando a parte geográfica onde a gente mora que é o Paranoá. A nossa identidade” (Eva).

Mas, não podemos deixar de considerar que o lugar traz em si a dimensão do mundo, pois como nos ensina Santos (2001) o lugar é ao mesmo tempo o mundo. Essa perspectiva de Eva também dialoga com o difundido por Cavalcanti (2008), que traz como importantes conceitos da geografia: lugar, território e identidade. Nesse sentido ensinar geografia é ensinar sobre a cidade, principalmente quando referenciada a realidade de lugares periféricos, como no caso o Paranoá.

Eva então ressalta, “a gente trabalha com a situação-problema-desafio dentro de sala de aula, é da nossa cidade, é um problema que está nos afligindo” (Eva).

De acordo com a aflição associada à cidade, expressa acima por Eva, nos faz entender que o lugar de moradia, tratando-se de lugares periférico nem sempre é uma escolha. Muitas vezes mostrando-se como única opção diante da lógica econômica de produção das cidades.

No caso de viver em lugares periféricos, segundo Cavalcanti (2008), o fato está ligado ao preço que se paga no aluguel/propriedade, pois como se sabe nesses lugares a moradia é mais barata, assim como as oportunidades de trabalhos no mercado informal.

A autora citada acima menciona que a partir dessa lógica se define na cidade seu lugar de moradia, de existência e referência, compondo a identidade individual e coletiva. Seguindo essa lógica, explicitar diversidade é essencial, pois essa representa a cidade como lugar de encontro e essa intimamente ligada a identidade.

Sendo assim, representa um fundamental elemento para se pensar um projeto de cidade educadora, que tem como uma de suas propostas contrapor-se a lógica que subordina experiências espaciais cotidianas atreladas a negação da diferença e a sua separação, com o intuito de impedir o encontro. Propondo que o território por inteiro é do cidadão e não apenas o seu lugar de moradia, entendo que os diferentes territórios devam estar articulados aos diferentes lugares da cidade, superando assim a forma de integração social em fragmentos (CAVALCANTI, 2008).

A história pela fixação da moradia no Paranoá é um bom exemplo da importância de se fazer esse resgate histórico, que implica discutir as relações de poder emaranhadas a um espaço geográfico vivido pelas pessoas e representado por suas ações. Refletindo sobre a alfabetização local e seus procedimentos metodológicos, situação-problema-desafio e texto coletivo. Pensar por meio da perspectiva geográfica

caracteriza essa experiência de alfabetização de acordo com as propostas transformadoras de um projeto de cidade educadora.

Eliane coloca uma insatisfação advinda da exclusão econômica, social e política com as quais as periferias convivem diariamente, pontuando que apesar de existir essa contra-racionalidade perante a lógica da segregação, sua resistência acontece por meio de pequenas conquistas.

A gente sempre fala de reunir, fazer uma passeata, mas fica muito nisso. Fica muito no falar. Às vezes, não tem um avanço maior [...] a gente fica engessada. Fazer como? Precisamos de mais alguém [...] a gente precisa de um ônibus, não tem. Nós estamos com dificuldade de resolver problemas de materiais [...] os problemas básicos a gente não consegue resolver (Eliane).

Segundo Cavalcanti (2008) alunos trabalhadores estão submetidos a condições certas vezes inseguras e de exploração em seus trabalhos, principalmente se atuarem no mercado informal. Instabilidade, violência e exclusão são fatores que fazem parte do cotidiano dessas pessoas, estando presentes em seus lugares de moradia, o que reflete a interferência dessas/desses com a cidade e a influencia que sofre suas visões perante o local.

À medida que a situação-problema-desafio propõe a identificação e exercício de encaminhamento advindos da cidade enquanto espaço educativo, o texto coletivo destaca o arranjo, desenvolvimento e a materialização do que se pretende enquanto coletivo. Tendo em vista a superação do problema-desafio, fortalecendo um projeto de uma cidade educadora. Abaixo Dione exemplifica por meio de sua prática as interconexões que acima tento elaborar:

os alunos aprenderam a ser cidadãos, antigamente [...] não sabiam lutar pelos direitos deles; eles falavam: ah isso tá errado, mas só que eles não corriam atrás, não sabiam onde reclamar, pra quem reclamar... então o texto ajudou muito eles [...] lembra que aqui na escola não tinha luz na frente? [...] eles sempre perguntavam: e a luz? E a luz? [...] levamos uns três abaixo assinados lá na administração e na CEB [...] pra diretora também [...] só esse ano que resolveu esse problema da luz [...] eles ficaram muito interessados e queriam ir lá ver e ir entregar o abaixo assinado também. E também [...] sobre o esgoto! [...] Foram lá na Caesb com a gente pra reclamar sobre o esgoto que estava estourado na rua e estava com mal cheiro e que o povo poderia pegar doença [...] sabem mais sobre o direito deles trabalhando com o texto (Dione).

Diante desse raciocínio, discutir esses elementos que compõem a lógica de moradia e identidade na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, se mostra como

essencial no que tange a uma gama de possibilidades necessárias para compreender a realidade urbana.

Dessa forma contribui para que a/o educanda/o compreenda melhor a dinâmica de sua cidade, do seu lugar de moradia, possibilitando uma participação mais integral desta/deste nos encaminhamentos de superação das situações-problemas-desafios, em que a cidade se torna democrática pelo viés participativo das pessoas.

Assim como o projeto de alfabetização local é algo original, que tem identidade e soluções próprias, um projeto de cidade educadora também. Por isso acredito que esse compõe aquele, no que tange a princípios de participação ativa e responsável para a superação das situações-problemas-desafios.

Alfabetização, [...] é o horizonte do aluno, para que ele venha conhecer os seus direitos. [...] você fala que ele tem que pagar os impostos [...] reclamar os nossos direitos, nós temos obrigações também. Então quando você trabalha na sala e fala sobre isso e as coisas vão ficando mais claras. [...] a gente pode trazer coisas para abrir mais os horizontes. E não é só deles, mas o meu também. Às vezes, eles falam coisas que eu não sabia. [...] Uma vez falamos sobre a questão dos idosos, e eu disse: “vamos pesquisar” (Eliane).

Eliane contribui ao dizer sobre a importância da pesquisa em espaços educativos e apresenta o caminho percorrido para que essa participação ativa e responsável se faça presente não só naquele momento como em outros. Salientando que esse processo amplia os horizontes, tanto dela quanto das/dos educandas/dos, o que destaca esse espaço um lugar de transformação/libertação, ao passo que ocorrem mudanças diante da acolhida mútua que permeia essa relação.

Aproximando a discussão da geografia crítica ao processo de alfabetização local, destaca-se nesse movimento popular com respaldo da Universidade, a singularidade em assumir como princípio norteador do trabalho pedagógico, as necessidades concretas advindas das situações-problemas-desafios.

Segundo Reis (2011) essas surgem do contexto histórico-cultural em que vivem. Em que o primeiro momento desse processo se deu e se dá pela iniciativa individual/coletiva organizada das/dos moradoras/es do Paranoá Velho, com vistas à superação das exigências do momento, mencionadas no Capítulo 1 do trabalho em questão.

É a partir desse movimento que surge a alfabetização local vinculada a proposta, na fala de Lourdes: “Ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas

da comunidade” (REIS, 2011, p. 31). A história a partir da qual se configura essa iniciativa de alfabetização, primeiramente pela Associação de Moradores e sua diretoria jovem está documentada no livro *A Constituição do Ser Humano: amor, poder e saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*.

Exemplificando a questão do real-concreto, Eva tem algo a nos dizer:

É um aprendizado muito importante, porque é diferente. Se no tempo que eu [...] estudei nas primeiras séries tivesse [...] pelo menos uma pontinha. E quando [...] menina [...] procurava essa pontinha, mas não achava. E hoje eu vou fazer da forma que eu queria que fosse [...] é um sonho. Se a alfabetização, se toda a educação brasileira trabalhasse [...] com o concreto, com o que a gente tem, [...] tudo que a gente vive [...] Eu não preciso buscar lá longe. [...] Agora a gente tem uma ajuda [...] muito boa [...] internet [...] a gente fica com aquela vontade que eles também consigam fazer isso. (Eva)

os alunos se interessam mais porque tá falando de alguma coisa... algo deles, que eles vivenciam [...] falam o que acontece na comunidade [...] ficam mais interessados, pois eles veem que foram eles que fizeram o texto[...] compreendem melhor porque estão as palavras deles no texto.(Dione)

Dione começa pontuado algo interessante para nossa análise, o saber das/dos educandas/os, o espaço-real, pois está falando do espaço vivenciado por elas/eles em seu cotidiano, destacando o universo deles no processo de se perceber como autor do próprio conhecimento.

Resende (1989) contribui ao destacar como necessária a valorização da experiência de espaço da/do a/o educanda/o, que lhe é própria, na redefinição da relação de ensino-aprendizagem. Pois a realidade vivenciada pela/pelo educanda/do retrata o espaço, no caso a cidade, que acolhe suas histórias de vida e as diversas atividades diárias que a compõe.

Dessa forma constitui-se como caminho do conhecimento, da descoberta, em que alfabetizador/a e educando/da recriam a geografia ao mesmo tempo em que recriam a si mesmos e ao espaço que lhes é comum.

Eu tenho entendido o texto coletivo, principalmente nesses dois últimos projetos, que tem ajudado bastante. É fundamental, porque é a palavra do aluno [...] quando eles falam o assunto cria mais propriedade, cria mais vida. Fica até mais fácil de trabalhar [...] a gente trabalha o texto que nós mesmos elaboramos e fica lá o nomezinho dele no texto (Eliane).

Por meio desse trecho percebe-se que Eliane destaca pontos na mesma direção que Dione, ao falar que com o tempo foi aprendendo. O que destaca a propriedade do

texto coletivo não ter uma receita para o exercício de sua práxis. É com o tempo de amadurecimento da ideia e de sensibilização sobre o andamento do grupo que o texto coletivo vai se tornando mais fluente. A própria materialização do texto coletivo é um documento da turma que revela e acompanha o desenvolvimento do coletivo e de cada educanda/educando em seu processo.

Ao dizer que “cria mais vida” é pelo fato do diálogo estar presente e aí realmente fica mais fácil trabalhar, pois o “conteúdo” está ali, em cada pessoa, naquele grupo. Não se restringe à transferência de informação mecanizada, situando-se apenas na memorização e apreensão dos dados.

Segundo Kaercher (2003) essa estratégia dialógica vai além, no intuito de formar cidadãos informados, consolidando uma educação mais ampla. O que acredito revelar o movimento contraditório, dialético, vital e histórico que existe ao se trabalhar numa perspectiva transformadora.

Para dialogar com essa fala convido Eva, que muito tem a nos dizer:

a gente faz o texto bonitinho, coloca na cartolina, para que vejam que aquilo ali é algo original deles. [...] nós também somos escritores. Escritores da nossa própria vida, do nosso dia-a-dia. Nossa palavra tem preço. Pode não ter preço para uma pessoa que não está dando importância, mas para gente tem preço e aquele texto é unicamente nosso. Ninguém mais no mundo tem esse texto. Pode ser que as palavras são do universo, mas dessa forma não vai existir, não é? (Eva).

Diante das três falas, percebemos o quão a palavra própria é importante no processo alfabetizador da experiência do Paranoá/Itapoã, assim como colocam as/os próprios alfabetizandas/dos no texto coletivo sobre texto coletivo: “*Trabalhar com nosso próprio texto é bom, porque foi nós mesmo que escrevemos*” (educando 1). [...] o educando 2 complementou dizendo: “*melhora nosso conhecimento*”.

O que o educando 1 e o educando 2 colocam corrobora ao que as alfabetizadoras e a coordenadora trazem à discussão, a palavra própria, o espaço-real, como possível caminho que os faz avançar na apropriação do conhecimento para uma nova produção desse.

Ressalto que a alfabetização é um primeiro processo de iniciação à escrita, à leitura e ao cálculo. Em que a alfabetizadora junto com as/os educandas/dos do texto coletivo sobre texto coletivo, como processo metodológico próprio de elaboração do texto, utiliza-se de um bilinguismo.

Por isso coloco em meu trabalho a maneira, dita “informal” da escrita, buscando ser fiel à construção elaborada em sala, na qual estive presente, para defender um processo alfabetizador que não desconsidera a maneira falada como um primeiro passo para perceber a escrita e assim comparar a forma como se escreve e como se fala, da forma falada. Pois o texto coletivo não é um procedimento metodológico pontual, ele deve ser trabalhado durante o período que lhe couber até ser dissecado dentro das possibilidades que apresentar.

Então, o cenário que desencadeia esse processo se constrói por meio da participação, na qual o diálogo é fundamental, possibilitando o surgimento da palavra própria. O conhecimento historicamente acumulado não é negado, mas atualizado ao tempo e espaço das/dos protagonistas que compõem o atual processo de produção social, não se restringindo a palavra alheia e palavra alheio própria.

Uma falha destacada por teóricas/os da geografia está ligada ao ensino da geografia que “despreza o ser histórico da Geografia e conseqüentemente, o ser histórico do aluno” (RESENDE, 1989, p. 20). Qualquer escola faz esse papel de difusor do conhecimento acumulado historicamente, porém um movimento social, popular pensa em transformação das relações sociais, assim da realidade social, econômica e política. Como também se preocupa com o processo de construção do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que uma educação transformadora toma uma posição de classe diante do ato de conhecer e procura ser compreendida a partir da natureza política da educação. Além disso, é desenvolvida em um processo permanente na direção da liberdade por meio de práticas políticas na sociedade.

Assim, a partir da fala de Eva entendemos que o fato dela colocar o texto em uma cartolina ou no quadro, revela a construção processual a partir da qual se constitui o texto. Uma palavra ao ser colocada no texto gera uma discussão e as pessoas colocam suas opiniões, em que o estabelecimento de acordos que propiciam o diálogo verbalizado é essencial para a produção do texto coletiva verbal e do texto coletivo escrito.

É nesse momento que se coloca e/ou se retira uma palavra que as/os educandas/dos percebem a produção coletiva do texto. Pelo diálogo que eles percebem a mudança no texto, pois como diz Eva: “Só de falarem uma coisa e o educador colocar no quadro, eles não sentem diferença nenhuma”.

Eva ao mencionar o valor da palavra, destacando a originalidade do texto como produção única daquela turma, naquele dia, naquele momento, considerando a escuta e

assumindo elas/elas como escritores de uma obra, revela uma maneira diferenciada de alfabetizar. Pois considera a historicidade da/do educanda/o e assim “o saber peculiar sobre o espaço, fruto de sua experiência imediata de vida” (RESENDE, 1989, p. 20).

É pelo diálogo, pela verbalização que se consolida o texto coletivo, sendo ele próprio a materialização do diálogo da turma. Acredito que esse momento destaca um processo de transformação, pois amplia a potencialidade da pessoa e do coletivo do qual faz parte, considerado dimensões que por vezes são silenciadas em espaços educativos.

A fala do educando 1, 2 e 3, que diz: *“Para melhorar nós devemos continuar escrevendo os textos, pois é assim que a gente aprende”*, confirma o interesse demonstrado pelas pessoas que fazem parte desse projeto de alfabetização e valida o processo metodológico conhecido como texto coletivo.

Então esse texto é tão unicamente dessa sala. [...] coloca eles como escritores, autores das obras deles [...] isso vai fazendo que os alunos tem um “gás” [...] na vida [...] um motivo para estudar, para ver um texto que tenha uma fala dele [...] Na nossa sociedade, muitas vezes você está falando, e ninguém está importando com você. Na alfabetização, [...] o texto coletivo, tem validade! É o documento que eu estive ali, do dia que eu falei e fui ouvida. O texto coletivo é ouvir o aluno. É ele ter ciência que esta sendo ouvido (Eva).

Nesse momento Eva nos mostra a importância do acolhimento no processo alfabetizador, dialogando com o que REIS (2011) intitulou como ser de amor, aquela/aquele que aprende a acolher e ser acolhida/o. É por meio desse acolhimento mútuo, que a pessoa se abre e está aberta a receber a/o outra/o, ao mesmo tempo em que se expõe, iluminando caminhos pertencentes às potencialidades humanas advindas de suas relações sociais.

Esse processo também faz referencia à importância do dessilenciamento das/dos educandas/dos, à medida que entendemos que a “palavra, a fala, pode ser indicativa (referencial de análise) do que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente” (REIS, 2011, p. 113).

Dessa forma, o movimento social, pesquisadoras/es e assim a própria Universidade, esbarram na questão da necessidade de acrescentar sua palavra própria ao conhecimento socialmente construído e ao mesmo tempo no desafio que essa propõe diante dessa perspectiva de produção do conhecimento.

Tendo em vista que a educação tradicional, aquela que nos acompanha até hoje enraizada em nossas práticas diárias, dicotomiza conhecimento e produção. Pois o que

ocorre nessa linha de ensino é a transferência do conhecimento existente da/o educadora/educador para a/o educanda/o, em que a produção do conhecimento passa a ser de outra esfera em torno do ato do conhecer, como se fosse algo alheio, externo.

É interessante que o sujeito epistemológico, de saber, se desenvolva numa perspectiva criativa-crítica-transformadora, que incentive a junção desses dois momentos, de conhecimento existente e de produção de novos conhecimentos. Esse processo está ligado ao exercício criativo, a partir do qual se configura o trabalho como criação, tendo em vista uma criticidade sobre a realidade vigente, na perspectiva de desembocar em um ser de saber que “produz conhecimento transformando a si mesmo e sendo transformado pelo outro, com as relações sociais em que está inserido” (REIS, 2011, p. 9).

Sendo assim, a apropriação e produção de conhecimento para o Projeto de alfabetização do Paranoá/Itapoã, vem para melhorar a condição de vida individual e coletiva da comunidade, em que a constituição do ser de poder acontece no mesmo lugar da formação do saber, como aprendizagem que se dá no exercício de decidir.

Segundo o autor mencionado, saber implica poder, à medida que o saber assegura o exercício de poder e assim o poder torna-se cada vez mais saber. Portanto a constituição do sujeito epistemológico se dá paralelamente e de maneira dialética em relação ao sujeito político que passa por cada um nós.

Uma educação que transforma/liberta tem que estar ligada a uma pedagogia transformadora/libertadora, considerando que a educação é política. A neutralidade não pertence à educação enquanto ato crítico de conhecimento, de conhecer a realidade, como ela é feita e como pode ser possível estimuladora da organização e/ou mobilização de pessoas na conquista do poder para transformação/libertação de si e do outro.

Freire e Shor (1986) disseram que iluminar a realidade não é uma tarefa neutra, assim como utilizar os mecanismos da educação tradicional, que pode levar ao silenciamento e à aprendizagem mecânica, portanto, também não é neutra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado busca refletir sobre um processo de alfabetização transformadora. Essa experiência histórica é diferenciada por ter os textos coletivos como um de seus elementos orientadores da práxis político-pedagógica, que representam uma perspectiva de dessilenciamento de atores sociais envolvidos na educação de jovens e adultos trabalhadores do Paranoá/Itapoã. A pesquisa traz a contribuição da geografia cotidiana incorporada à vida desses sujeitos, o que representa a vivência espacial dessas/desses jovens e adultos trabalhadores.

Portanto, a partir do prévio entendimento sobre o saber geográfico, que precede a escola, da pessoa jovem e adulta trabalhadora, procuro discutir a geografia por meio de suas categorias de análise, tendo como intenção refletir sobre suas possibilidades, a partir da prática de constituição dos textos coletivos na experiência de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã.

Ao analisar as entrevistas e também por meio de minha práxis, podemos afirmar que a percepção sobre a geografia se dá no diálogo, dos quais surgem discussões que geram o texto coletivo. Sendo esse o procedimento metodológico que possibilita reconhecimento do que faz sentido para eles, tornando significativo àquilo que está se elaborando. Portanto, o texto coletivo tem relevância por abordar coisas da experiência, da vida, do cotidiano.

Dessa maneira, não se gera um texto estéril, proporcionando o dessilenciamento por meio da palavra própria. O que constitui a abertura para o diálogo dos saberes e dos conhecimentos científicos, viabilizando o avanço no sentido de compreensão de mundo não alienado. Ainda por meio das análises das entrevistas, pode-se perceber a gama de temas referentes à espacialidade desses sujeitos e o quanto a geografia atende a uma leitura crítica e dialógica entre esses mundos locais e globais, na perspectiva da construção de uma cidadania participativa.

Retomando a fala de Eva no capítulo 3, em que ela fala sobre a interdisciplinaridade existente no processo alfabetizador local, Resende (1989) corrobora a discussão ao ressaltar a importância em combatermos a fragmentação do currículo tradicional, que ao invés de possibilitar saltos na investigação, inviabiliza sua vitalidade. Eva também salienta o quão é essencial que o alfabetizador e/ou

alfabetizadora fique atento/a ao que surge como necessidade de aprendizagem e discussão nos textos coletivos.

Diante dessa discussão sobre interdisciplinaridade, defendemos fundamentalmente que o foco apenas em português e matemática empobrece o processo. Primeiramente, porque acreditamos que não é só o português e a matemática que vão contribuir para o processo de leitura de mundo da/do alfabetizanda/do. Portanto, as linguagens devem ser tratadas de maneira interdisciplinar, a partir da necessidade que o educando traz para o processo alfabetizador.

Para dar continuidade a esse entendimento, gostaria de trazer um pouco da minha história, da minha percepção em relação à geografia. Passei a estudar a geografia há pouco tempo, à medida que fui percebendo ela em mim, fui percebendo ela no outro, nos espaços, nos grupos dos quais faço parte na minha casa, trabalho, no movimento social, nas aulas da faculdade. Aconteceu assim também com as diferentes áreas do conhecimento: como a matemática, português, história, artes, informática e outros.

O que quero dizer com isso é que a/o alfabetizanda/o também traz com ele tudo isso, todo esse saber que vai se acumulando a partir de sua trajetória de vida, das relações sociais em que se constitui e ao mesmo processo que constitui o outro e o lugar dos quais faz parte. A partir dessa sacada, que se dá pelos encontros que tenho nos caminhos, passo a enxergar a arte, a história e a geografia em tudo, em mim, no outro, no espaço. Passo a perceber que a paisagem do lugar muda com decorrer da história, que é feita, principalmente, pelas pessoas que ali se fixaram. O que é essa paisagem? Ela se expressa na história por meio dos objetos, da natureza, cores, sons, odores, pessoas e seus movimentos. É o conteúdo das relações que ali foram estabelecidas.

Nesse sentido, ocorre a percepção e assim a problematização no que se refere as áreas segregadas (conhecidas como periferias) da cidade, as áreas nobres (que só de olhar já dá para distinguir uma da outra) e assim as diferenças de classes sociais. Isso é geografia. É pensar o espaço, não só como organização dada, algo fixo, mas pensando a lógica que ordena essa organização e produção espacial.

Entendendo que espaço urbano é uma produção. Produzir é produzir espaço. Que expressa modo de vida, em todas as suas esferas: de amor, poder, saber, cultura, educação e outras. Desvelando a paisagem entendida como acúmulo de tempo, como espaço em que as contradições de sociedades são materializadas.

Partindo da premissa que a produção do espaço urbano é contraditória, a cidade que se define em três eixos: produção, circulação e moradia. Representa o que está nas

peessoas, o que está no dia a dia delas. Por meio da minha experiência percebo que isso surge nas situações-problemas-desafios. Isso vem nos textos coletivos, que representam a fala do educando, o diálogo da turma, sendo a turma também composta pelo alfabetizador. Que tem esse papel de instigar, pesquisar e na prática fazer as mediações dos conflitos de ideias, das contradições que surgirem, tendo sempre em mente, que também faz parte dessas contradições.

A lógica que nos vem no cotidiano prega uma racionalidade (uma direção) que muitas vezes parece incontestável, mas na realidade, principalmente aonde o capital não chega, existe a contra racionalidade, atrelada a essa contradição da racionalidade cotidiana da qual estamos submetidos. E isso implica principalmente em pensarmos a cidade como um direito. E daí pensarmos em uma produção de humanização, na perspectiva de amor, poder e saber. Em que a cultura popular local deve ser considerada expressando a potencialidade da comunidade.

Nesse sentido da contra-racionalidade, a história do Paranoá/Itapoã é um acervo de conhecimento que possibilita a compreensão de que o lugar é ao mesmo tempo o mundo. Mas tudo isso só é possível através da organização popular, que geralmente surge a partir de uma situação de escassez, de sobrevivência, em que a questão de existir gera essa organização e mudança. Para que isso não se perca, acredito que as ações políticas devem se fortalecer no bojo das organizações popular e na constituição de uma escola de qualidade composta pelos membros da comunidade.

A experiência de alfabetização de jovens e adultos que vivemos aqui contém essa potencialidade. A cidade é uma grande escola! Temos que saber nos utilizarmos dela, para buscarmos romper o individualismo, em que há até separação entre a casa e a rua. O meu entendimento sobre situação-problema-desafio (REIS, 2011) é que essa metodologia possui características político-pedagógicas, o que representa em dimensão uma cidade educadora.

Entendemos que a metodologia, desde que trabalhada com os textos coletivos, viabiliza a necessidade advinda das questões que os educandos trazem, o que explicita a identificação do problema a ser exercitado num sentido de superação. E isso se dá primeiramente em sala de aula, quando se dialoga sobre o que aquela turma identifica como um problema, que deve ser levado ao fórum para que todas as turmas se coloquem e defendam suas propostas de problema identificado a ser superado, na perspectiva de retirada de encaminhamentos e exercício de superação em vista da melhoria das condições de vida da comunidade.

Definida a situação-problema-desafio (REIS, 2011) no fórum, os encaminhamentos surgem com o diálogo e aí o imprescindível, sua exercitação de fala, de um plano de luta. O que não se pode perder de vista é que precisamos aprender na e da cidade, confrontando experiências e conhecimentos, em que a cidade também tem muito a se fazer ler, com sua cultura e informação. “Sendo a cidade uma referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas” (CAVALCANTI, 2008 p. 74).

A partir dos diálogos é interessante destacar para compreendermos como está acontecendo esse direito de viver na cidade: as relações que se estabelecem entre as pessoas com a sua cidade; seu local de moradia – como vivem; a maneira que circulam que se deslocam por ela – transporte; como produzem? Trabalham aonde? Na própria cidade de moradia? Consomem? O que? Da onde? Lugares? Tendo como intuito a superação e/ou ao menos o exercício dos encaminhamentos para superação dos problemas identificados, assim como buscar elementos de uma geografia da cidade que contribuam para o Projeto Paranoá/Itapoã na perspectiva coletiva e democrática participativa, que deve ter uma cidade educadora.

Apesar de a cidadania ser um conceito muito complexo, entendê-la a partir do que ela traz em si como criação de direitos na vida coletiva e pública e por provocar o exercício do direito a ter direitos, essa contribui para percepção de que não há neutralidade nos processos de produção do espaço social, pelo contrário, são processos produzidos social e historicamente, sendo possível alterá-los, dependendo da ação de homens e mulheres em todas as partes do planeta. (CAVALCANTI, 2008, p. 146).

Retomando a discussão feita ao longo do trabalho, fica nítido que ficar só no historicamente acumulado não basta, tem que avançar da palavra alheio própria para a palavra própria. Percebendo o protagonismo transformador do qual construímos o bojo de nossas relações sociais. Em que o amor deve ser compreendido como sentimento que ilumina todas as coisas e relações. O amor é o que nos torna humanos. Em todas as gerações humanas, de todas as culturas do mundo todo, o amor é a única coisa comum a todas essas gerações e culturas.

Nesse sentido destaco que o acolhimento que permeou meu processo de elaboração do TCC, por meio do grupo da pesquisa e do contato com as pessoas que mencionei em meus agradecimentos, foi essencial nesse processo de produção de conhecimento. Posso dizer que diante do meu momento, em que me percebo em auto-avaliação, colocando na balança minhas ações, perspectivas, relações sociais, trabalho e

outros, vejo a educação popular e de jovens e adultos cada vez mais solidificada na minha história.

Por fim a pergunta se a geografia pode servir como caminho de uma educação transformadora, deve ser respondida não como ponto final, mas como possibilidade concreta como possibilidade do qual o sujeito tem de ver, de ler a cidade, o espaço urbano.

Esse processo fortalece tanto o trabalho de escrita, leitura e cálculo, como de uma leitura crítica de mundo, na perspectiva de contribuir para a organização da população do Paranoá/Itapoã em prol da melhoria das condições de vida. Sendo essa a proposta inicial do movimento popular do Paranoá/Itapoã à Faculdade de Educação, em 1986, que até os dias de hoje se mantém contemplada pelo Genpex (Grupo de ensino, pesquisa e extensão em educação popular e estudos filosóficos), na figura do Professor Renato Hilário dos Reis.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, Maria Luíza Pereira; REIS, Renato Hilário dos; BRUZZI, Rita Carolina Vereza. Implicações da pesquisa-ação existencial no Proeja-transiarte. In: HILÁRIO, Renato; CASTIONE, Remi; TELES, Lúcio (org.). *Proeja-Transiarte: contruindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: Verbená editora, 2012.

BAILEY, Alice. *Os trabalhos de Hércules*. Niterói: Fundação Cultural Avatar, 2008.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana F. Alessandri (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. 50-61.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p. 267-280, 1876.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. 73-85.

LACOSTE, Yves. Liquidar a geografia... Liquidar a ideia nacional? In: VESENTINI, José William (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989. 31-81.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

RESENDE, Márcia M. Spyer. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, José William (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989. 83-115.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2001.

SCHAFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. P (86-103)

VILLAR, José Luiz M. *Poemisando*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2008.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010 Coleção repensando o ensino.

PERSPECTIVA DE VIDA PROFISSIONAL: CAMINHO SEM FIM

Não olhar o presente como um presente
 Singelo, único, singular, que não tem
 A pompa do acúmulo do passado
 Ou a grandiosidade das expectativas do futuro
 É desprezar o essencial do pequeno gesto,
 A importância de uma pincelada que
 Conclui um quadro e eterniza um momento

José Luiz M. Villar, 2008.

Ao resgatar lembranças e caminhos percorridos em meu memorial, chego aqui com a certeza e vontade de trabalhar na área de educação, enquanto pedagoga-professora-pesquisadora.

Ao longo do curso fiz inúmeras descobertas, estando essas atreladas ao coletivo e a perspectivas transformadoras/libertadoras/emancipadoras. Buscando que esse processo se fortaleça cada dia mais e mais pelos meus caminhos, pretendo continuar nos coletivos dos quais faço parte, como o Genpex, enquanto grupo que fortalece minha práxis do cotidiano.

Com o qual pretendo continuar contribuindo com as análises do percurso e suas avaliações, tendo em vista que o projeto é algo vivo por meio da prática dos sujeitos envolvidos. Por ter desenvolvido meu TCC na área de geografia, pretendo continuar meu exercício como educadora que pensa a cidade como lugar de constituição de identidades, atuação política e de formação de cidadãos.

Também pretendo continuar no grupo de pesquisa sobre As significações do texto coletivo no processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã –UnB/Cedep, desenvolvendo a relatoria de pesquisa e o artigo até o fim do ano. E quem sabe, se o grupo concordar, seguir adiante com esse processo de pesquisa e construção coletiva, com outros desdobramentos sobre a práxis.

Quero continuar no GTPA- Fórum EJA, só que não como Seueja, mas como segmento de professoras/es. Pois, participarei do próximo concurso da Secretaria de Educação do DF e, se tudo fluir, pretendo no ano que vem já estar trabalhando como professora da rede pública do DF. Apesar de não ter muito experiência como docente, tenho muito interesse em aprender com esse desafio que está posto à escola e ao desenvolvimento de um trabalho transformador em sala de aula, principalmente nas

“periferias”. Gostaria de ter me candidatado ao cargo de professora para EJA, porém só tinham cinco vagas, então me inscrevi para a área de atividades. Se eu passar espero ser chamada para trabalhar no Paranoá ou Itapoã, para que eu possa continuar contribuindo com a comunidade e assim com o Projeto de alfabetização da parceria entre UnB-Cedep.

Outra perspectiva pode surgir nos próximos dias, já que me inscrevi em um processo seletivo para vaga de mediadora na exposição sobre Os Mestres do Renascimento, que vai acontecer entre os dias 12 de outubro de 2013 e 05 de janeiro de 2014 no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB). Nesse momento estou em processo de seleção, fazendo um curso para me qualificar enquanto educadora em museu. Estou gostando muito da experiência e espero ser chamada para compor o quadro. O curso de pedagogia e os caminhos que trilhei, principalmente por meio do diálogo e das reflexões sobre sua importância, contribuíram para o processo de percepção do papel que tem a mediação nesse espaço educativo.

Pretendo também mobilizar certos amigos/as com os quais já fomos um grupo, para continuar com nossos encontros dialógicos, reflexivos, amorosos, existenciais etc. Acredito ser esse o momento de procurarmos retomar, enquanto pessoas que agora estão na fase profissional cotidiana, enfrentando os desafios postos pelo sistema educacional, pela sala de aula e também por espaços educacionais não-formais. Vivemos em meio a contradições, dialogias, dialéticas, refluxos e fluxos, idas e vindas, avanços e recuos nos processos educacionais e na vida cotidiana, portanto o coletivo se torna fundamental para não adoecermos, para solidificarmos nossas crenças e até reavaliarmos nossas práxis.

Quem muito contribuiu para nos percebermos enquanto grupo, que necessita não se perder e se ter como apoio canalizante, foi a nossa admirável professora Maria Luíza Pinho Pereira. Ela presenciou o movimento, que se pode dizer – cósmico – e fez parte dele. Cito os membros do grupo nominalmente: Maíra, Victor, Vinicius, Wesley, Deise, Mateuzra, Tamine, Alisson e Virgílio. A professora nos indicou leituras, autores e o livro: Os Trabalhos de Hércules. Este livro foi e é muito importante na minha trajetória de vida e por isso pretendo que o grupo retome as discussões que fazíamos, porque acredito no movimento que temos e que podemos alcançar. Entendo que essa leitura permite acessar a espiritualidade de uma maneira diferenciada, em que os arquétipos transitam por casas, constelações e signos da astrologia para contar essa história

mitológica, proporcionando uma reflexão sobre um espaço que poucas vezes acessamos, mas que é profundo e tem muito a nos dizer.

O espaço do auto conhecimento de si e da caminhada da humanidade, do corpo e da alma não deve ser negado e nem ignorado pelo campo da educação. Sendo o trabalho considerado como algo intrínseco à evolução da humanidade, que passa por diversos ciclos em movimento espiral, percepção que procuro compreender cada dia mais e mais.

Vivenciei certos momentos em que quis jogar tudo para o alto, não me comprometer politicamente e não trabalhar em prol de projetos que não me oportunizasse recursos financeiros. Ao longo dos processos que vivi isso mudou, principalmente pelos encontros que tive no caminho e pelas histórias de vida que se tornaram exemplos.

Durante a elaboração do meu TCC percebi que a balança pesava muito em relação ao meu trabalho pela Ejat e por isso não poderia e nem posso deixar de continuar integrada à práxis que essa educação emancipadora/transformadora propõe à vida das pessoas em suas relações sociais, e principalmente à minha vida. Esse momento também foi importante em relação à minha escrita, que avalio ter melhorado. Tenho sentido mais liberdade ao expressar meus sentimentos, minhas angústias dúvidas, aprendizados etc por meio da escrita e, isso me deixou muito contente.

São tantos planos e desejos de colocar a mão na massa que não posso deixar de mencionar minha vontade em tentar uma vaga no mestrado da FE em 2014. Não tentei no processo desse ano porque preciso melhorar meu inglês e estudar uma segunda língua também é prioridade após o término da graduação. Penso também em fazer uma especialização na área de EJA. Onde as portas se abrirem na área eu vou me arriscar.

ANEXOS:

Escola Classe 01 do Itapoã

Data: 20 de maio de 2013

Professora: Eliane

Aluno:

Texto Coletivo sobre texto coletivo

Trabalhar com nosso próprio texto é bom, porque foi nós mesmo que escrevemos (Educando 1). Vai desenvolver nossa caligrafia, com que letra se escreve se com s ou ç (Educando 2) e o Educando 4 complementou dizendo “melhora nosso conhecimento”. Também é bom porque todos estão participando (Educando 5). As vezes as perguntas nos constrange e a gente tem medo de falar besteiras (Educanda 6). Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo (Educanda 7). Para melhorar nós devemos continuar escrevendo os textos, pois é assim que a gente aprende (Educanda 8).

Participaram do texto: Educando 1, Educanda 2, Educando 3, Educando 4, Educanda 5, Educanda 6, Educando 7, Eliane, Educando 8, Educanda 9, Marina, Educanda 10, Educando 11, Educando 12 e Wagner.

APÊNDICES:

Roteiro da entrevista semiestruturada para Dione e Eliane:

- Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do Cedep-UnB/Paranoá-Itapoã?
- Quais são os passos/etapas do processo de elaboração do texto coletivo?
- Dê exemplos de textos coletivos já utilizados ou em elaboração em sala de aula:
- Mostre a utilização dos textos coletivos no aprendizado dos/das alfabetizando/das em nível de uma das linguagens: Língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem das ciências, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem das artes.
- A partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador da UnB-Cedep no Paranoá-Itapoã?

Roteiro da entrevista semiestruturada para Eva:

- Como você trabalha a geografia na alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã?
- A geografia contribui de alguma forma no processo de alfabetização? De que maneira?
- A geografia contribui de alguma forma no processo de formação da cidadania? De que cidadania estamos falando?
- Qual a importância do ensino de geografia na alfabetização de jovens e adultos? Tendo em vista que o educando já chega com um saber geográfico acumulado historicamente, como esse conhecimento contribui para a leitura de mundo de um alfabetizando que é também trabalhador?
- Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do Cedep-UnB/Paranoá-Itapoã? E qual é a sua importância?
- Quais são os passos/etapas do processo de elaboração do texto coletivo?
- Dê exemplos de textos coletivos já utilizados ou em elaboração em sala de aula:
- Em que medida a utilização de texto coletivo no processo de alfabetização contribui para uma educação transformadora?

- Quais os limites e potencialidade do uso do texto coletivo no processo de alfabetização do Paranoá/Itapoã?

ENTREVISTAS:

Entrevista com a Dione

Dione: quando eu entrei no projeto eu não me situava bem com esse texto coletivo não, eu achava muito esquisito, mas depois que eu fui pegando a prática eu fui vendo que os alunos se interessam mais porque tá falando de alguma coisa... algo deles, que eles vivenciam, porque vem da palavra geradora, né?! Então eles dão a opinião deles, eles falam o que acontece na comunidade, então é melhor porque eles ficam mais interessados, pois eles vêem que foram eles que fizeram o texto, né?! Por isso que eles compreendem melhor porque estão as palavras deles no texto...

Janaina: então você usa o texto coletivo junto com a palavra geradora?

Dione: Isso! Pra usar o texto a partir da palavra...

Janaina: mas de onde vem essa palavra geradora?

Dione: Anntigamente, né?!, quando nós trabalhávamos só o CEDEP, os alunos que viam com as palavras, nós vínhamos com o problema-desafio e eles falavam os problemas que tinham na comunidade, né?! Então, a gente votava o problema que eles achavam que tinha mais gravidade e nós íamos conversar sobre o assunto, por exemplo: se eles falassem que tá faltando água... o que nós podemos fazer pra ajudar a comunidade? Com a falta de água... aí nós fazíamos o texto coletivo... se desse pra fazer um abaixo assinado, por exemplo, pra levar pra Caesb ou na administração pra falar sobre o problema né?!... nós fazíamos isso... Mas agora a palavra já vem, e eles não escolhem mais as palavras, porque já vem um grupo de palavras com dezoito palavras e nós trabalhamos agora desse jeito!

Marina: de onde vem essas palavras?

Dione: Vem da regional!

Janaina: Do DF Alfabetizado?

Dione: Isso... agora não são eles que escolhem... “as palavras já vem jogadas ao vento”
(Risos)

Janaina: Ai você utiliza o texto coletivo junto com essas palavras?

Dione: Isso... ai nós vamos conversando sobre o assunto e eu vou escrevendo o texto que eles falam, com as palavras deles...

Marina: e quais são as etapas de elaboração do texto coletivo?

Dione: Antigamente quando eu não sabia muito trabalhar com o texto tinham umas perguntas né?! eu elaborava umas perguntas e perguntava pra eles sobre o assunto, mas agora eu não faço isso mais não... eu não preciso mais escrever porque eu acho que eu já peguei a prática... Antigamente eu fazia assim: quando a gente falava sobre água... era o dia internacional da água! Ai eu perguntava pra eles se eles sabiam qual era essa data, qual era o motivo que foi colocado esse dia pra ser o dia internacional da água... qual o motivo né?! E porque a água era tão importante? E assim sucesivamente... fazia várias perguntas! Eu elaborava né?! Agora nem preciso mais elaborar as perguntas!

Marina: e como é que você começa?

Dione: É assim, por exemplo: coloca a figura no quadro né?! E ai vai perguntando pra eles, qual é a palavra que eles acham que a figura representa... por exemplo, a última palavra que eu trabalhei foi a palavra trabalho! E ai a figura tinha duas pessoas trabalhando, uma com uma inchada e a outra eu não me lembro, então eu fui perguntando pra eles o que eles viam na figura? Qual era a profissão que eles achavam que o rapaz trabalhava? Ai nisso eu vou escrevendo o texto, ai depois nos falamos sobre alguns direitos trabalhistas, FGTS, e falamos sobre a nova lei agora pra os trabalhadores de casa, né?! As domesticas, os caseiros, os jardineiros, e ai nos falamos sobre isso...

Janaina: quanto tempo você está como alfabetizadora?

Dione: três anos... no começo foi assim: eu tava terminando minha faculdade, mas eu já tava pensando que eu não queria dar aula não ai eu fiquei sabendo que tinha um curso lá no cedep e o pessoal da UnB e ai eu fui fazer e gostei muito, foi o melhor curso eu acho que já deram foi aquele... foi em 2011, eu acho que foi... e durou uma semana ou foi duas, eu não lembro direito... ai eles falaram sobre a educação de jovens e adultos e ai eu fui me interessando... ai eu fiquei no projeto do cedep por um ano ai gostei, agora to aí...

Janaina: A questão do texto coletivo, porque você acha o texto coletivo importante? A forma como os alfabetizados entram e depois concluem, qual a importância do texto pra eles?

Dione: eu acho que os alunos aprenderam a ser cidadãos, antigamente eu acho que eles não sabiam lutar pelos direitos deles; eles falavam: ahh isso tá errado, mas só que eles na corriam atrás, eles não sabiam onde reclamar, pra quem reclamar... então o texto ajudou muito eles, porque nos fazemos o abaixo assinado... lembra que aqui na escola não tinha luz aqui na frente? E era um problemão isso ai, e eles sempre perguntavam: e a luz? E a luz? E nos levamos uns três abaixo assinado lá na administração e na ceb... e pra cá pra diretora também né?! Mas só esse ano que resolveu esse problema da luz... mas eu senti que eles ficaram muito interessados e queriam ir lá ver e ir entregar o abaixo assinado também...

E também teve uma vez que nos estávamos falando sobre o esgoto! E eles também foram lá na Caesb com a gente pra reclamar sobre o esgoto que tava estorado na rua e tava com mal cheiro e que o povo poderia pegar doença... eles sabem mais sobre o direito deles trabalhando com o texto...

No início que eu comecei eles falavam que não gostavam de escrever não, porque não sabiam ler e ai com jeitinho eu fui dando um jeito... ai eu trazia muita reportagem de jornal e gravuras e pedia pra eles falar né?! O que eles estavam vendo na gravura, o significado, as vezes eu faço o texto coletivo assim com eles, trago a gravura e coloco no quadro, ai peço pra eles escreverem o que eles acham que representa, ai eles escrevem o texto até grande agora... antes eles escreviam uma frase, agora eles escrevem uma página... quando eles entraram não sabiam ler de jeito nenhum... só sabiam as sílabas, mas pra ler junto não sabiam...

Janaina: No inicio como você chamava a atenção deles?

Dione: Eles eram bem comunicativos porque já tinham estudado junto, ai eles conversavam entre si, mas comigo não conversavam muito não ai eu fui puxando assunto com eles... com as perguntas, com os exercícios, com algumas dinâmicas que eu fazia com eles... Até eu no inicio pra falar era meio difícil...

Marina: e as múltiplas linguagens?

Dione: Eu faço o texto coletivo e elaboro questões e peço pra eles destacarem palavras...

Marina: e a questão da matemática e da geografia?

Dione: Geografia é muito difícil de trabalhar porque aqui não tem como a gente pegar os mapas...

(Marina fala sobre como trabalhar a geografia com a questão dos espaços, transporte...)

Dione: quando eu vou fazer um exercício ai eu peço pra eles tirarem do texto algumas palavras e vamos separando e contando as sílabas, depois peço pra eles tirarem do texto encontros vocálicos... e também o texto sobre a dengue nós fizemos um gráfico sobre a quantidade de pessoas doentes...

Janaina: você sentiu diferença sobre antes trabalhar com a situação-problema-desafio e agora com as palavras geradoras?

Dione: Sim, eles até perguntaram como começou o DF alfabetizado, porque antes eles escolhiam as palavras, agora as palavras já pra gente colocar pra eles... ai eles falavam: “ mas acabou, a gente é que escolhia as palavras”... ai eu conversei com eles que o projeto já ta vindo com as palavras... ai a menina até brincou no planejamento: “ as palavras agora são geradas”... agora eles nem falam mais... a Lourdes que organiza as palavras porque ela é a coordenadora da regional... o texto ainda é feito como antes, mas a gente tinha o encaminhamento pra tentar resolver o problema-desafio...

Marina: agora no mesmo texto você trabalha o problema e o encaminhamento?

Dione: sim... mas eu não coloco o nome não... quando nos estávamos falando sobre o trabalho teve uma coisa interessante... por que eles estavam reclamando... no texto do livro tava falando a questão das creches... onde os pais deixam os filhos quando vão trabalhar... ai eles falavam: deixam em casa sozinhos... porque? Mas é direito da criança ter cheche... aqui no Paranoá tinha duas e no lago sul tinham duas... e agora três delas fecharam e a outra vai fechar também... porque o governo não quer arcar com as despesas...

Ai nos pensamos em fazer um texto e encaminhamento sobre as creches e ai eu falei pra Lourdes, mas só que ela disse que ia conversar comigo, mas ai eu acho que ela esqueceu... mas eu vou perguntar isso pra ela ainda... pra falar pros alunos... tem uma creche ai que tem mais de cinco anos que tá fechada... e era tão bonito lá... agora as mães pagam pra alguém cuidar ou deixar sozinha.... mas ai tem aquela lei que as crianças tem que ir pra escola com quatro anos... mas ai em que escola... não tem escola... é obrigatório as crianças e adolescente estarem na escola, mas na tem vaga pra todos... todo começo de ano é assim... as pessoas dormem nas escolas mas não conseguem vagas... algumas crianças tem que ir pro cruzeiro... mas é muito longe daqui....

Marina: o que você sugere para aprimorar o texto coletivo?

Dione: seria interessante, ate porque a Lourdes quer fazer um livro NE?! Sobre o texto coletivo, seria interessante...

Entrevista com Eliane.

Marina: Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do CEDEP-UnB/Paranoá-Itapoã?

Eliane: Eu tenho entendido o texto coletivo, principalmente nesses dois últimos projetos, que tem ajudado bastante. É fundamental, porque a palavra do aluno. A princípio eles têm uma restriçãozinha, mas é necessário. Porque eles falam, eles acham, que história. Estou trabalhando o texto coletivo muito mais agora que antes. Eu ficava muito apegada em livros, procurando atividades, mas agora não. A gente trabalha em cima do texto coletivo. Ontem, mesmo estava produzindo um texto coletivo sobre a escola, fizemos um tour pela escola, conversamos sobre a segurança. Então, o texto coletivo vem, às vezes, com uma palavra deles, vem como um desabafo, às vezes. Eles querem falar. Outros falaram que a escola ajuda, porque eles ajudam a ensinar os filhos. Então assim, quando eles falam o assunto cria mais propriedade, cria mais vida. Fica até mais fácil de trabalhar, porque a gente trabalha o texto que nós mesmos elaboramos e fica lá o nomezinho dele no texto, não é? Então, é mais importante.

Marina: O importante é o diálogo, não é?

Eliane: Eu até falo que é um pouco... não é fácil! Não é! Porque é assim: eles falarem, até eu tenho dificuldade de falar né? Então assim... Elaborar o assunto e colocar fica difícil. Não quer falar porque tem medo, tem vergonha, acha que não sabe. E nós, como professoras, nos comunicamos e o texto é uma forma de comunicação entre nós. E é o jeito que gente usa para poder trabalhar. E fica até mais fácil, não é? É uma vidinha a mais para nossas aulas. É difícil porque é puxado para eles, às vezes, eu vou, às vezes, eu falo exatamente o que eles querem, o que eles entendem do assunto. Às vezes, quero levar por um caminho, eu vou direcionando porque eu quero alguma coisa. Eu quero chegar à aquele assunto. E é isso.

Janaina: E como você faz para um aluno que não quer falar?

Eliane: ele não quer falar ele tem toda a liberdade.

Janaina: De não falar! E como você estimula para que ele no processo...

Eliane: NO processo ele vai se abrindo. Ontem, tem uma aluna que é nova na classe. Ela é nova na sala, então ela não está acostumada a decidir. Tem alunos e até alguns que antes não falavam e diziam: “eu vou falar”.

Marina: A primeira coisa que fala é que não vai falar.

Eliane: “eu não sei” “não adianta me chamar, que eu não vou falar”. Às vezes, eu começo aleatório, às vezes, eu chamo, às vezes eu pergunto quem quer falar. Então, quando, às vezes, o aluno: “Ah eu não sei nada”. Eu falo: todo mundo sabe alguma coisa. E ontem, essa aluna que é nova eu disse: O que você acha? O que você entende? O que a escola traz de bom? O que você gostou? O que não gostou? O que a escola tem feito por você ou por nós? O que você está achando? Ela não falou. Falou, falou, mas não falou sobre o assunto. Ai no final eu coloquei que ela não gosta de falar (no texto coletivo). Mas ela viu que todos os alunos participaram. Então na próxima... A gente vai com jeito. Ela não é obrigada a falar. Mas o nome dela está no meio, entendeu? O nome dela tem que está no meio. Mesmo que não fala, mas que não teve voz, estava presente em todo o assunto. Ela faz parte da história.

Marina: Quais são os passos/etapas do processo de elaboração do texto coletivo?

Eliane: Depende do assunto

Janaina: Ontem, como chegou nesse tema? (Escola)

Eliane: Como chegou? Nós temos o roteiro das palavras geradoras.

Janaina: De onde vêm as palavras geradoras.

Eliane: Vem do planejamento que vem da EAPE, que vem do DF Alfabetizado, que deu o roteiro. E no roteiro a próxima palavra seria chuva. Mas chuva... Não queria introduzir chuva agora. Então falei, vou trabalhar escola agora, que também é palavra que já está no planejamento quinzenal da EAPE. Ai, a forma que trabalha é livre.

Marina: Esse planejamento é aquele que faz aqui sexta feira?

Eliane: é montado aqui na sexta feira.

Janaina: o plano de ação ou a palavra geradora é montado aqui?

Eliane: Não. A palavra geradora vem da EAPE, mas nós também usamos algumas palavras que nós achamos relevantes, que nós usamos no problema desafio.

Wagner: Vocês tem autonomia para inserir outros assuntos.

Eliane: Exatamente. Quando cheguei nesse projeto aqui, no CEDEP que tem parceria com o GENPEX, eu tive um pouquinho de dificuldade porque ele é diferente do AlfaSol (Alfabetização Solidária), está entendendo? O AlfaSol trabalha muito com oficina, você trabalha com material. Esse daqui vem com uma estrutura, um esqueleto para você e você tem que seguir isso. Eu cheguei e tinha as palavras geradoras. No curso, falaram que tinha que usar palavras geradoras, nada de texto coletivo. E quando chegamos à capacitação a Lurdes falou: “Tem que usar o texto coletivo”.

Janaina: Você teve conflito em lidar com a estrutura da EAPE?

Eliane: Essa estrutura é um pouco engessada. Até questionamos as palavras. Às vezes, uma palavra feita lá na Ceilândia não é para cá. Às vezes, algumas, por se do DF, usa, outras, não. A gente queria usar uma palavra que surgisse na conversa, igual do problema desafio, sobre o que está acontecendo na sociedade, violência (por exemplo), entendeu? Que é uma palavra que aqui tem tudo haver, drogas tem tudo haver. Drogas têm, mas está lá na frente (no roteiro da EAPE).

Eu tive problema para encaixar o processo Paulo Freire, o método Paulo Freire que são as palavras geradoras. Vem do método Paulo Freire as palavras geradoras. Que é para você trabalhar as palavras, as famílias dentro das palavras geradoras. Aí você tem que inserir o texto coletivo. Na capacitação tem que usar o texto coletivo.

O que eu faço, pego a palavra geradora e converso com os meus alunos sobre essa palavra, nós usamos desenhos, nós usamos imagem. Eu uso vídeo, eu uso música, depende do assunto. Secura (uma das palavras do roteiro) eu trouxe um vídeo, as imagens, várias fotos, umas 20 fotos. Eles viram as fotos e depois passei um vídeo. Depois nós falamos, não é? Como estava? Quais as causas da seca? Onde mais ocorre? Vamos puxando. Mas para isso, eu peguei a palavra geradora, que vem da EAPE, e peguei o texto coletivo, e fiz a união dos dois para poder trabalhar. E aí usa a fala do aluno, a visão dele, a nossa visão, a nossa realidade, e vamos colocando (no Texto Coletivo).

Marina: Como você puxa para começar o texto coletivo?

Eliane: É isso, eu trago algum assunto não é? Alguma coisa da realidade, do que está acontecendo.

Marina: Mas você faz alguma pergunta? Ou é livre?

Eliane: Às vezes, eu faço perguntas, às vezes trago duas perguntas. Eles falam o que eles acham. Eu não faço a pergunta e coloco encaixadinho não. Eu deixo eles falarem, cada um fala. Tem o de ontem, mas não tive tempo de digitar. Olha como faço, nós fazemos o texto quando iniciamos com a palavra. Antigamente, fazíamos o seguinte: trabalhava a palavra, jogava a sílaba, fazia o banco de palavra aqui. O grupo de palavras tem que ter o banco de palavras para você trabalhar. Ainda tem gente que só trabalha com banco de palavras. Aí eu falei: “puxa, eu fazia o texto no final, mas para quê? Esse texto está sem utilidade nenhuma” Os alunos estavam cansados de ouvir aquela palavra. Palavra, palavra, palavra... A gente traz o assunto, faz o texto coletivo e em cima do texto coletivo a gente tira as sílabas, palavras, vogais, consoantes e o que tiver no meu cronograma.

Janaina: Você traz a palavra geradora e problematiza através de uma pergunta?

Eliane: Exatamente. Nós contextualizamos ela. Porque as palavras não tem nada haver com que nós estamos passando. Secura, esses dias atrás não tinha nada haver com secura. Esses dias para trás não estava seco. Começou um friozinho, mas não estava seco. Ainda não estava na época da seca. Eu trouxe porque tem algumas regiões (do Brasil) que estão sofrendo com a seca. Nós falamos sobre a questão dos alimentos que aumenta o preço porque não está chovendo. Nós falamos sobre a transposição do Rio São Francisco, o dinheiro que está gastando, o nosso dinheiro, os nossos impostos, os nordestinos estão sofrendo, mas não tem dinheiro. Porque estão gastando com os estádios, a Copa. Às vezes, até um pouquinho de política é trabalhado na sala. Porque alfabetizar não significa fazer ler ou falar de letras e números, então tem que falar alguma coisa que faz sentindo não é? Olha esse texto (ela nos mostra um texto coletivo), não pode ser um texto muito longo, às vezes, faço menorzinho. Esse daqui foi feito dia 30/04/13. Eu coloquei a palavra geradora secura e nós colocamos: *“Causas da seca. Os alfabetizando falaram: desmatamento, outros, localização, dependendo do lugar, a falta de chuva, causas naturais. Problemas que a seca causa: fome, morte dos animais, doenças, sede, desemprego, migração. Como combater a seca: construção de cisterna, transposição do Rio São Francisco.”* Isso é lá “tá”?! (se referindo as regiões brasileiras que estão sofrendo com a seca) Nós estamos falando de lá. A situação da seca não é daqui, não é o nosso caso, porque nós colocamos de acordo com o assunto que vimos nas imagens. Um aluno até ironizou “pedindo à Deus”. Ele quis dizer que não tem outro jeito não.

Wagner: Tem m pouco de lamento também porque muitos deles são nordestinos.

Eliane: [...]Nós colocamos o Itapoã, para ficar próximo do nosso dia-a-dia. *“O Itapoã era chamado de “Itapoeira”, porque não tinha asfalto, não tinha água e nem luz. Na seca tinha muita poeira causando muitas doenças, como: asma, sinusite e problemas nasais”*. Então, nós colocamos esse pouquinho aqui do nosso dia-a-dia. Porque, às vezes, eu tenho que seguir esse roteiro aqui. Com o texto coletivo, ele não é assim tão solto. Ele é um pouquinho amarrado.

Janaina: Então você utiliza as palavras geradoras propostas pela EAPE e tenta contextualizar usando o texto coletivo para que possa surgir o diálogo.

Eliane: E também para que essas palavras sirvam de alguma informação, sirvam de incentivo para alguma coisa, que sirvam para alguma coisa. Que não seja só uma palavra para ser usada no dia-a-dia. Usou, acabou, escreveu aqui e treinou aquela

palavra, entendeu? Eu tento trazer a palavra para nossa realidade, mas nem sempre dá. Por exemplo: máquina. Nós não usamos muito a máquina não é? Mas, às vezes, os alunos aqui mesmo, para utilidade deles, eles usam muito a máquina de lavar, essas coisinhas não é? Então, você tem que tentar colocar isso no nosso dia-a-dia. Às vezes, não faz muito nexo não é? A questão é: a palavra máquina não é muito importante para nós. Se usassem as palavras violência, problemas com os filhos e falta de ônibus.

Wagner: Estimulava mais não é?

Eliane: É! Quando a Géssica (graduanda da UnB) estava aqui falamos sobre a segurança na escola, os alunos sempre falam, nós falamos de saúde, de segurança. A gente sempre fala de reunir, de fazer uma passeata, mas fica muito nisso. Fica muito no falar. Às vezes, não tem um avanço maior, às vezes, o alfabetizador não tem fazer muita coisa. Às vezes, a gente fica engessada. Fazer como? Precisamos de mais alguém, às vezes, não tem muita coisa. Às vezes, a gente precisa de um ônibus, não tem. Nós estamos com dificuldade de resolver problemas de materiais, às vezes, os problemas básicos a gente não consegue resolver. Nós não tínhamos material para produzir o trabalho para os dias das mães. Eu gosto de trabalhar com alguma coisa manual, mas não tem material.

Marina: Dê exemplos de textos coletivos já utilizados ou em elaboração em sala de aula.

Eliane: *O Itapoã era chamado de “Itapoeira”, porque não tinha asfalto, não tinha água e nem luz. Na seca tinha muita poeira, causando muitas doenças, como: asma, sinusite e problemas nasais. Então, nós colocamos esse pouquinho aqui do nosso dia-a-dia.*

Marina: Mostre a utilização dos textos coletivos no aprendizado dos/das alfabetizando/das em nível de uma das linguagens: língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem das ciências, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem das artes.

Eliane: Nós já trabalhamos Jogos. Quando trabalhei jogos, trabalhei matemática. Os alunos disseram que não estavam mais aguentando, chamaram a coordenadora e pediram para que passasse português, não aguentavam mais matemática. Mas porque, geralmente, o pessoal não trabalha muito matemática. Assim, uma matemática contextualizada. Eles pegam alguma coisa e joga. Eu mesmo já fiz muito isso de pegar adição, conta ou algum problema e trazer e colocar e não tentar tirar a matemática do assunto. Ontem, nós estávamos andando pela escola e perguntei a quantidade de sala, a

quantidade, mais ou menos, de carteiras que estavam tiradas (depósitos de carteiras não utilizadas em sala), carteiras pagas pelo nosso dinheiro. Quando trabalhamos com a palavra lote, perguntei o que significava IPTU ou TLP, os alunos não sabiam o que significavam.

Janaina: No início, você disse que alfabetização não é só saber a ler e a escrever. Como você acha que o texto coletivo pode ir além desse ler e escrever?

Eliane: Alfabetização, ela é o horizonte do aluno, para que ele venha conhecer os seus direitos. Quando a gente fala de taxa de limpeza pública, eles sabem que tem que pagar, tem que pagar os impostos, para que ele possa cobrar, então, quando você fala que ele tem que pagar os impostos, assim como nós temos que reclamar os nossos direitos, nós temos obrigações também. Então quando você trabalha na sala e fala sobre isso e as coisas vão ficando mais claras.

Falamos para uma alfabetizanda que ela seria a nossa representante, porque ela disse que quando falou lá na escola, ela conseguiu uma sala de recurso. Quando ela fala, abre um leque do assunto, eu conheço esse aluno, às vezes, a gente pode aconselhar, a gente pode trazer coisas para abrir mais os horizontes. E não é só deles, mas o meu também. Às vezes, eles falam coisas que eu não sabia. Informações que vem. Uma vez falamos sobre a questão dos idosos, e eu disse: “vamos pesquisar”. Com quantos anos aposenta? Se a pessoa que não trabalhou não tem direito a receber uma aposentadoria. Ai nós descobrimos sobre a LOA (O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS), que é um benefício que recebe os deficientes e os idosos depois dos 65 anos que não tem condição, que não tem filhos que ajude. A LOA é dada a essas pessoas. E também que os idosos têm direito a isenção do IPTU e também um desconto na conta de água e de luz, minha sogra já recebe. E se tiver pago, depois de aposentado, recebe a restituição. Dá um trabalho, mas recebe. Então essas coisinhas é um pouquinho mais que ler e escrever. São informações que os alunos ficam sabendo, não é? O texto coletivo contribui, porque quando ele está falando alguma coisa, ele abre o leque e eu vou pesquisar ou eu peço a eles para irem pesquisar. Saiu uma vez no banco de palavras a palavra “Curral” e surgiu à dúvida se era com “l” ou com “u”. E eu pedi para eles pesquisarem, e disse que a professora não sabia de tudo. Eles pesquisaram naquele dicionário que a letrinha é pequeninha, que é tão difícil de trabalhar. Vocês tem que pesquisar porque a professora também tem dúvidas. O texto coletivo ajuda, não só ele aprender a ler e a escrever, ele vai aprender a pesquisar. [...]

Wagner: A partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador da UnB-Cedep no Paranoá/Itapoã?

Eliane: Para melhor? Não sei, porque eu estou aprendendo. Cada dia aprendo mais, eu acho que é pesquisar mesmo. Para melhorar é fazer. Assim vai ficando mais fácil, e fica mais fácil com os alunos. Vou contar uma experiência. Eu estava fazendo este texto aqui (mostra para Marina o texto) e chegaram alunos de outra sala. Os meus alunos já estão acostumados de eu puxar a falar, a escrever, e, no dia de escrever o texto coletivo é puxado, porque é o dia do diálogo, você fala, conversa. No outro dia, a professora faltou de novo, e a coordenadora falou para ir de novo para sala da professora Eliane, e um deles disseram: "eu não vou para lá mais não". Disse que não vinha mais para cá, mas porque ele não está acostumado a começar a falar e eles falam que tem medo de falar, medo de falar errado, mas eu falo "tenha medo não menino, vamos falar errado todo mundo junto e errando que se aprende".

Entrevista com a Eva.

Marina: Como você trabalha a geografia na alfabetização e jovens e adultos do Paranoá?

Eva: Esses trabalhos interdisciplinares dentro da alfabetização de jovens e adultos, principalmente a geografia, eu trabalho com o que eu tenho com o que nos temos no dia a dia, sem deixar também de estar mostrando que lá na frente eles vão estudar os livros. Então, a gente abre os livros para mostrar. Então a gente começa bem no início mesmo, a gente começa trabalhando a parte geográfica onde a gente mora que é o Paranoá. A nossa identidade dentro do local da onde a gente mora e aí a gente faz o texto coletivo e desse texto coletivo, naquele contexto, a moradia da gente, onde a gente nasceu, e principalmente quando eles vão se apresentar no início das aulas, eles vão falar sobre onde nasceram. A primeira coisa é onde você nasceu. E aí vem àquelas lembranças deles “eu nasci na Bahia” “eu nasci no ceara” e daí quando a gente transfere à fala deles para o texto coletivo, então a gente já aproveita esse seu estado, já pega aquele estado e já coloca de lado, aí já vai fazer toda uma discussão sobre aquele estado, como é aquele estado, de que forma ele é dividido e aí a gente vai começando a trabalhar essa parte geográfica, a distância de um estado para outro e a gente usa o mapa, pega o mapa e mede na régua a distancia de um lugar ao outro, e aí a gente vai intercalando matemática, português, volta para a geografia e aí tem também aquela coisa que quando a gente olha no texto coletivo ou na fala do aluno, já puxa pra ciências, já puxa para o estudo de sociedade. Na geografia, a gente trabalha espaços, a gente usa o espaço onde a gente mora e também o espaço lá da localidade onde a gente mora, lá do seu estado, a distancia de um estado para o outro, trabalha também o que a pessoa acha do tamanho dos estados, Bahia, são Paulo, qual estado que é maior. E aí a gente vai trabalhando o local que a gente mora, o local que a gente morou no Paranoá velho, e como que era o terreno, o local que morava , como que os vizinhos se localizavam ali, as dificuldades, quanto que a gente andava, como que era o local que a gente lavava roupa, como que eh o clima do Paranoá, as vezes faz mais frio no Paranoá por que? Aí a gente já trabalhava, entra muitos detalhes, essa parte que é pegada, que coloca a plantação de pinheiros, quantos metros quadrados a gente acha que tem nessa parte geográfica. Aí pode trabalhar, a gente trabalha com maquete, já trabalhei com maquete. A metragem do Paranoá, como que era o Paranoá velho, e o lago, como foi feito o lago, porque o lago

esta dentro dessa parte geográfica do Paranoá, né!? E tem toda essa historia. E também ai a gente vai, porque tem pessoas que não conhecem, a historia do Paranoá, não sabe como que era o Paranoá, se era uma casa em cima da outra, um barraco num terreno acidental, né, e ai a gente vai e começa a trabalhar essa parte geográfica e até chegar num ponto que a gente vai pegar o livro, porque existe a curiosidade do livro, então, quando chega no ponto que a gente vai começar a pegar o livro, pra saber toda a parte geográfica do local de uma cidade, a gente pega também. Chega ao ponto da gente trabalhar com mapas, para pegar, manusear mapas, por no chão, e ai eles veem a diferença de uma cidade para outra, de um estado para outro, e ai ele falam assim “ah, eu pensei que ficava lá longe, eu pensei que morava bem pertinho, pensei que era mais pertinho essa cidade, fica muito longe!” então da pra eles perceberem, terem aprendizado dos estados, porque o alfabetizando, quando ele vem pra cá, ele sabe ver os estados, mas ele não sabe das cidades, então ele joga que a capital é uma, e não é. Em Minas Gerais, Piauí, tudo tem norte. Eles tem a mania de falar assim “ eu moro no norte” e ai a gente fala “ no norte, você é do norte?” e ai a gente chega a pensar que ele nasceu na região norte. Tem essa questão de regiões, ne. Ai ele fala “não, eu moro no norte do Piauí” então, a gente vai fazer um aprendizado com eles porque pra eles “moro na parte norte do Piauí” porque tem a parte norte e sul do Piauí e ai a gente começa a trabalhar todas as regiões e ai eles começam a aprender que existem as cinco regiões. E nisso a gente vai trabalhando essa parte geográfica, principalmente quando vem a caminhada dos meses, ai a gente chega no mês de julho pra agosto, então a gente trabalha todas as regiões. Então a gente começa a trabalhar as regiões em junho por causa do folclore brasileiro, porque entra as festas juninas, entra as comidas típicas das regiões, entra também o espaço dos estados, a divisão dos estados. E entra a cultura, costumes, tudo isso a gente trabalha. Principalmente, porque no aprendizado, eles começam a perceber que nos estamos falando daquele lugarzinho que ele nasceu. Que ele só sabia que era Piauí, e ai quando a gente começa a trabalhar todos os estados dessa região, eles ficam surpresos porque pra eles é um aprendizado muito rico e é como se eles estivessem chegando lá no lugar deles, fazendo uma viagem mental, é como se eles tivessem, eles transpõem a vida deles aqui numa viagem mental para o lugar deles. Ai depois, ai eles trazem tudo, e a gente também, é como se eles tivessem trazendo tudo pra gente na sala de aula. E ai eles trazem os costumes, as danças, eles resgatam, porque quando eles moram aqui, passam muitos anos, eles vão se isolando pelo costume daqui. Quando a gente faz esse trabalho que trabalha a parte geográfica das regiões, tudo, eles

começam, aí eles vão lá no lugar deles, vão lá na casa do parente. Então são muitas coisas, são muitas histórias, muitas recordações, as poesias do local, a poesia da região, a poesia mesmo da parte geográfica, do lugar. E aí a gente começa a trabalhar pra expor a parte geográfica, eles fazem mapas, eles pintam, e aí eles falam “ah a gente virou criança”, mas a gente faz um trabalho tão bom que eles pintam, eles recortam mapas, eles se encontram naquele mapa “ah, minha mãe morava aqui, então, professora, minha mãe não mora na região sul não, então quer dizer que minha mãe está na região norte?!” aí fala o nome da cidade que a mãe está e a gente vai e descobre que não é no local que eles falam. Então esse é um trabalho muito rico. Quando se trabalha na educação de jovens e adultos, ele não tem separação das matérias, eles querem chegar aqui e querem achar, não existe essa separação, aí a gente vai puxando, vai pegando um gancho, e aí a gente, alfabetizador, tem que ter a clareza, quando olha no texto, do que eles realmente necessitam. E trabalhar assim. A parte geográfica, a gente está sempre trabalhando, porque eles necessitam aprender, porque tem coisas que a gente vai pra escola e aí a gente aprende uma coisa que a gente não vai usar. A gente não sabe qual é o caminho que a gente vai seguir. Então na educação de jovens e adultos, eles aprendem o que eles vão trabalhar no cotidiano deles e mais pegando, deixando lá no fundinho lá guardado, que eles vão precisar para trabalhar outras coisas quando eles estiverem na rede pública. Então vamos supor como a gente trabalha a parte geográfica dentro do Paranoá aqui no Cedep mesmo? A gente trabalha a parte como é dividido o Cedep. A gente trabalha quanto, aí a gente começa a trabalhar metros, quilômetros, essas coisas, a distância daqui até o Itapoã, como que o Itapoã foi construído, que pessoas que são. A gente trabalha dessa forma.

Marina: Puxando o gancho do que você falou. Como você vê a importância desse ensino de geografia, tendo em vista que são jovens e adultos trabalhadores, que já chegam no processo de alfabetização com muitos saberes geográficos acumulados, de muito tempo, de seus percursos de vida. Então assim, tendo em vista esse conhecimento que eles já trazem, como seria trabalhar isso no processo alfabetizador?

Eva: Esse trabalho para mim é um aprendizado mútuo. É um aprendizado integrado. Porque há momentos que nós estamos, que estou passando uma coisa nova, um aprendizado novo para eles e eles estão passando para mim. Porque eu aprendo junto com eles. Nós aprendemos juntos. Toda a turma aprende junto, não é? Então esse aprendizado, eu acho a minha maneira muito eficiente, porque é diálogo, não é? É tipo

uma marcação que você dialogou com o aluno, ele passa com clareza o conhecimento dele, porque ele tem os conhecimentos dele, e aí a gente faz uma mistura do conhecimento todo. É como se fosse uma água que a gente jogasse uma tinta e mexesse e esperasse ela aceitar não é? Porque aí o conhecimento que ele já tem, com as experiências deles, casa com o conhecimento que eles precisam, não é? Que a gente precisa! Que é um conhecimento que vamos precisar quando for para rede pública, que é o padrão. Tanto na parte geográfica quanto na parte da língua portuguesa, quanto em matemática. Trabalhar números e distâncias. Então, é um aprendizado prazeroso. Porque a gente não fica só na sala de aula, só colocando o ensino bancário, aquele ensino que você está ali e se aluno entendeu ele fala, se ele tiver coragem ele fala que entendeu, se ele não tiver coragem ele se isola, não é? Uma coisa é tirar dúvidas. De repente o aluno pensava que no lugar dele era “assim e assim” e agora ele fala “Ah, professora agora eu aprendi”, “Ah... por isso que minha vó naquele tempo falava isso, mas ela também não sabia. Se minha vó tivesse viva eu ensinava para ela e ela iria gostar” E também a gente começa perceber que todo o aprendizado que eles têm, principalmente na parte geográfica, eles levam para casa. Eles levam esse aprendizado para casa! Então, às vezes, eles têm o marido, às vezes, tem um filho que não estudou não é? Tem um marido que não estudou por algum motivo e não se animou ainda, não é? As pessoas levam aquele aprendizado, e de vez enquanto solta o aprendizado que aprendeu e aí o familiar se sente mais seguro e aí vem junto com ele para escola. Então, é muito bom por isso. E também, existe assim: o argumento. Muitos alfabetizando não abrem a boca para falar, não é? Não busca a voz deles, não solta a voz, por eles não terem o conhecimento faz com que as pessoas se calem. No momento que a gente tem aquele diálogo, que eles ensinam para gente a experiência deles e que a gente passa para eles a nossa experiência e começa a entrar dentro do ensino da gente estamos aprendendo a aprender também. O ensino, querendo ou não, a gente tem que está dentro de um padrão. Para que a gente tenha voz, vez, ação na sociedade. Realmente o estudo é muito eficiente para que a gente esteja num padrão de conhecimento não é? Então esse momento de alfabetização dentro da sala de aula é muito interessante não é? Porque a gente também tem o aprendizado. É assim, quando a gente vem para alfabetizar, tem muitas pessoas que já teve experiência em outros locais, muitas alfabetizadoras popular, mas tem muitas que não tiveram e termina que elas aprendem muito mais do que elas estão passando. E é com esse aprendizado que fará com que elas se desenvolvam junto com o alfabetizando não é?

Marina: A geografia contribui de alguma forma no processo de formação dessa cidadania? E que cidadania estamos falando? O que seria essa cidadania?

Eva: Contribui. A geografia contribui no processo de cidadania porque quando a gente começa a trabalhar cidadania de um lugar para outro, de uma cidade, a gente chega a trabalhar essa parte geográfica, o local que não é desenvolvido, não é? Esse local, por que esse local não se desenvolve? Ai entra a parte dos prefeitos, entra as partes de reivindicações, por que as pessoas vivem daquela forma? E por que as pessoas não tem coragem de falar? E por que as pessoas não tem a prática de reivindicar seus direitos? E ai, a gente vem andando, vem andando, vem andando e ai a gente chega até o local onde a gente mora, que é Brasília. E essa tal de Brasília? É diferente do local onde vocês moram, moravam? Como vocês viviam? “Não, Brasília que é muito bom!”, “Brasília tem isso e aquilo”. Então, a gente chega até o aprendizado de que tipo de cidadão nós somos. O que é cidadão? O que são seus direitos? Como que é o lugar que nós estamos, como o Paranoá? Como ele deve ser preservado, a preservação que é o nosso direito também, não é? Como direito de cidadão, nós temos o direito de cobrar, não é? Nós também temos nossos direitos e deveres. Ai a gente começa a entrar nos meios do conhecimento de como a gente deve fazer a movimentação para a gente conquistar o que a gente quer no local que a gente mora não é? E por que que quando é num lugar mais simples, como aqui, eles falam que não pode isso que não pode aquilo. Será que é isso mesmo? Que terreno é acidental. Que não pode tirar os pinheiros por causa disso, que não pode fazer moradia por causa daquilo. Ai entra o direito à moradia, o direito a saneamento básico, não é? E eles começam a falar que no lugar onde eles moram não tem isso, começam a falar que não tem escola, mas é para ter. Esse direito da educação e da saúde. Eles começam falando também que lá não tem médico. O pessoal diz que quebra a perna e coloca tala e amarra. Então são vários debates que a gente tem na sala de aula e é com isso que eles vão aprendendo. É diferente do que chegar na sala de aula e ficar lendo livro, lendo isso, lendo aquilo, a pessoa não está entendendo aquilo ali! Na escola tem os livros, não é? Na escola tradicional, na rede pública tem os livros, mas o professor não vai entrar com esse debate, não vai entrar com isso, não é? Então, é um diferencial, que é muito rico para aprendizado. É como se a gente aprendesse de igual para igual. E fica muito mais fácil, não é?

Marina: Queria pergunta um pouco sobre o texto coletivo. Como você compreende o uso do texto coletivo no processo alfabetizador aqui no CEDEP/UNB. E qual é a sua importância? Pensando na construção do texto coletivo que tenha haver com a Geografia.

Eva: O texto coletivo tem uma importância com a geografia porque quando você faz aquele discurso e você faz aquele apanhado do que eles estão falando e você volta e pergunta de novo. Ou então, eu faço um trabalho dentro da sala de aula e que eu faço esse trabalho de manuseio de mapa de várias coisas. Depois a gente começa a fazer uma discussão sobre o trabalho e aí eles vão falando. E eles falam o que eles acham, eles falam na natureza do que eles gostam, “eu estou na minha natureza do que gosto” eles se sentem bem. Eles falam porque eles estão fazendo a prática do diálogo, a prática da conversa e tudo mais. Tudo que eles falam é colocado no quadro, é colocado com as palavras deles, não é? Depois vamos ler todo mundo junto. “o João falou isso assim”, “o outro falou isso assim”, “Será que é isso mesmo?” Pergunta aí se é isso mesmo. Eles perguntam e depois eles têm o direito de mudar. “não professora, não é essa palavra que queria não.” E eu pergunto: “é essa?” E responde “não estou sabendo qual é a palavra não”. E isso daí já puxa dele uma satisfação de está conversando, já puxa uma palavra nova. Ele pensou numa palavra, mas ele viu que não encaixou o que ele falou. Quando ele voltou a conversar com o amigo e o amigo falou uma frase que quando coloquei lá não encaixou com a dele e ele quer que encaixe. Essa é a importância do texto coletivo. E aí na hora que ele fala “não professora, tem uma coisa para trocar aí. Tira aquela palavra que eu falei e coloca outra, ou então coloca aqui a do meu amigo”. Eu vou e tiro aquela palavra. “Essa palavra?”, “É!”. A gente lê e pergunto: “é essa palavra?” “É”. Do momento que o outro fala uma frase, já tem a fala dele que coloca no quadro, aí muito coisa, talvez, já muda. E eles percebem que vai mudando. Se a gente for pelo diálogo. Só de eles falarem uma coisa e o educador colocar no quadro, eles não sentem diferença nenhuma. É como se o educador tivesse mandando e comandando. Na verdade, o texto coletivo, quem comanda são eles, não é agente que comanda. A gente vai formata esse texto. Aí, do momento que a gente põe, o texto coletivo não precisa de muitas frases. Às vezes, uma palavra só já é um texto coletivo, que já dá muito pano para manga. Ele pode ser de gravuras, pode ser de desenho, não é? Ele não pode ser só um texto escrito com palavra, não é? Pode ser de outras formas, não é? Aí, a gente vai mexendo no texto, vai chegar num consenso. A gente vai ler, todos vão ler. “Gente, aqui está bom?”, “Está

faltando alguma palavrinha?” Vai mudando até... “Essa palavra aqui foi escrita dessa forma, igual o amigo aí falou essa palavra, mas essa palavra, na nossa comunidade, na forma que foi nossa criação, na nossa expressão da palavra que como aprendemos ela fala dessa forma, mas na escrita tem que mudar essa letrinha aqui, está bem?” Então, por exemplo: se for, se na palavra tiver terremoto, aí o aluno fala “terremotu”, nós colocamos “terremotu”, com “u” no quadro e vamos trabalhamos e falamos que a terminação da palavra é com a letra “o”. Então, a gente, quando estamos aprendendo, já aprendemos que é com a letra “o”, não nos esquecemos que é com a letra “o” e a gente procura fazer a pronuncia certa. É para isso que nós estamos estudando, estudamos. E aí, a gente faz o texto bonitinho, a gente coloca na cartolina, para que eles vejam que aquilo ali é algo original deles. E tem aquela coisa também, que eu sempre falo, nós também somos escritores. Escritores da nossa própria vida, do nosso dia-a-dia. Nossa palavra também tem preço, não é? Pode não ter preço para uma pessoa que não está dando importância, mas para gente tem preço e aquele texto é unicamente só nosso. Ninguém mais no mundo tem esse texto. Pode ser que as palavras, as palavras são do universo, mas dessa forma não vai existir, não é? Então esse texto é tão unicamente dessa sala, não é? E aí, já coloca eles como escritores, autores das obras deles, não é? Então, como isso, vai fazendo com que os alunos eles tem um “gás”, pega um “gás” na vida que ele tenha um motivo para estudar, um motivo para ver um texto que tenha uma fala dele, que é o contrário não é? Na nossa sociedade, muitas vezes você está falando, e ninguém está importando com você, não é? E na alfabetização, quando a gente vai fazer o texto coletivo, tem validade! E ali, é o documento que eu estive ali, do dia que eu falei e fui ouvida. O texto coletivo é ouvir o aluno. É ele ter ciência que esta sendo ouvido, não é? É diferente do que abrir um livro que “fulano” escreveu, que a gente nem conhece, que eu vou engolir aquilo, “ah se eu fosse ele não usava isso daqui não, eu mudava essa letra”. Às vezes, a gente brinca de mudar uma palavra, uma letra no texto, não é? Então é diferente. E ainda tem as opiniões na hora do texto coletivo não é? Tem o amigo que diz “não, não concordo com isso não”, “mas rapaz, é isso que eu estou falando, eu sei. É assim em tal lugar”. Então tem tudo isso. E ainda tem aquela coisa, eu tenho o meu pensamento e o meu texto, não é? Outra coisa é o texto um pedacinho de cada um para forma um texto coletivo, é uma ideia de cada um. Uma coisa é a minha ideia, que o aluno colocou lá e não quer que mude, outra coisa é ideia de cada um em sala de aula, e outra coisa, é a ideia de cada um vai formular, pegar todas as ideias e formular uma ideia só, que é o texto coletivo, de todos. Todos fizeram, não é? E na fala

deles tem a fala deles, tem a ideia de cada um, está lá. Cada um tem a sua ideia e depois, a gente tem que saber que outra coisa é a ideia de uma só pessoa, que é aquele livro que já vem pronto. A ideia de um escritor que fez. O texto coletivo é a minha ideia que coloquei, não é? Foi colocado e ela foi ouvida, está lá. E a ideia de todos para formar um texto coletivo, não é? Então esse é a origem do texto coletivo, é para ser feito assim.

Marina: você pode descrever as etapas e os passos dessa elaboração. Como é que é a primeira, se vem o fórum, como surge o tema.

Eva: Primeiro, tem a discussão em sala de aula, não é? Tem uma discussão em sala de aula. Em primeiro lugar é preciso ter uma discussão em sala. Dessa discussão, a gente vai fazer o texto coletivo. Vai fazer o texto coletivo assim: a gente vai pegar a discussão de algum tema não é? Que a gente já escolheu lá no fórum, tem a discussão do tema, que é a situação-problema-desafio, não é? Então, a gente vive desafiando o aprender. Como a gente aprende a aprender. A gente trabalha com a situação-problema-desafio (SPD) dentro de sala de aula, é da nossa cidade, é um problema que está nos afligindo. A gente começa a enumerar aquela ansiedade de está falando tantos problemas. Então esses problemas, eles são colocados no quadro e desses problemas da SPD, eles são votados, não é? Então, porque o tema vai encaixando na SPD e um no outro. E muitas vezes, um é mais prioritário. Então a gente vota dentro da sala de aula mesmo, é escolhido só um, não é? E isso também vem no aprendizado, que a palavra, que muitas vezes não foi porque ele não foi valido, é que dentro dessa situação, tem uma prioridade. Então a gente começa a ver todos os pontos e a gente escolhe uma. E que a dele, a do amigo, está embutida naquela situação e que andando vai chegar na situação que ele colocou. Então é escolhido uma e dessa SPD a gente leva para o fórum. O fórum é um momento de aprendizado mútuo onde todos aprendem juntos. É o momentos que todos tem a sua opinião e é para dá essa opinião, é para falar mesmo! E é o momento em que todas as falas, vai colocar a sua escolha lá e todos os alunos, todas as turmas que estão juntas, que é o fórum do conhecimento do aprendizado e eles vão votar, vai ter outra votação. E lá vai ser escolhido só um tema para gente trabalhar em todas as salas ao mesmo tempo e da melhor forma possível. Então, escolhendo o tema lá no fórum, a gente parte para sala de aula. Ai a gente vai trabalhar esse tema, vai aprofunda ele e começa a discussão e a gente faz o texto coletivo, dentro dessa discussão do tema, com o tema. E ai, a gente vai trabalhando, explorando esse texto coletivo. A gente explora

ele de todas as formas. E a gente tem que está sempre atento que tem uma palavra que dá para um gancho para outra exploração e tem uma palavra que o aluno falou e a gente pode e tem o direto de mudar esse texto. Esse texto foi feito, mas surgiu uma palavra e a gente pode fazer um outro texto colocando essa palavra, que é muito eficiente, não é? E aí, a gente trabalha matemática, trabalha leitura, geografia, ciências, a sociedade que vivemos, saúde, tudo sai desse texto. Tudo que eles colocaram, a gente vai entrar em todos os contextos que eles colocaram. E aí tem aquela coisa do aluno não ficar chateado não é? Tem aquela coisa, a gente está sendo tão cortado socialmente, que quando eles falam alguma coisa, eles querem que seja aquilo. Então a gente começa a trabalhar com a flexibilidade, não é? E que toda aquela ansiedade tem o texto coletivo vai nos dar aquele suporte para que a gente trabalhe tudo aquilo. E aí é uma satisfação, porque é através do texto coletivo que a gente começa a compreender, não é? Vamos supor: compreender na leitura, não fica aquela leitura maçante, aquela coisa que eu tenho que aprender essa coisa toda. Lá a gente faz leitura, faz leitura minuciosa. A leitura da “casa”, a “casa” tal, “Ca-sa”, faz a leitura minuciosa. Aquela leitura que todos possam ler as palavras, as vogais, não é? As consoantes, quantas letras tem aquela palavra, quantos sons, acha o som nessa palavra. E eles começam a descobrir que existe o som das letras, o som das sílabas. É um aprendizado muito importante, porque é diferente. Se no tempo que eu tivesse estudado, que eu estudei nas primeiras séries tivesse sido pelo menos uma pontinha. E quando eu era uma menina eu procurava essa pontinha, mas não achava. E hoje eu vou fazer da forma que eu queria que fosse, não é? Que é um sonho. Se a alfabetização, se toda a educação brasileira trabalhasse dessa forma, com o concreto, com o que a gente tem, o que eu posso. Porque tudo que a gente vive é uma riqueza de aprendizado. Eu não preciso buscar lá longe. De repente o aluno fala uma palavra aqui e eu falo assim: “Iche, essa palavra é importante. Agora a gente tem uma ajuda que é muito boa e aí eu vou procurar no google”, “Vou procurar na internet” Aí a gente pega aquela palavra e já acha, abre e a gente fica com aquela vontade que eles também consigam fazer isso. Às vezes com uma palavra a gente consegue fazer o texto coletivo, então a importância dele é essa. Então a gente faz esse trabalho depois a gente faz vários textos, vai trabalhando com material concreto ou com formação de novas palavras e aí tem um outro fórum de apresentação. Esse fórum ele é maravilhoso porque nenhum aluno, nenhum educando, ele se sente menor do que o outro. A gente procura que eles tenham ação dentro desse fórum, que eles falem poesia ou façam um geograu. Eles seguram o texto pra gente ler, o aluno lê o texto, o aluno que

não lia já lê uma palavra e aí eles tem aquela coisa, “eu vou ler gaguejando” aí eu falo: “não, é assim mesmo. Você está no processo de aprendizagem”. Você pode até falar um palavrão lá que a gente fala “ah, isso aqui não tem, não. Você tem direito de ler da forma que você quiser, do jeito que você sabe!” Muitas vezes o aluno não sabe ainda fazer a assinatura do nome, aí a gente fala “faça seu nome do jeito que você acha que é, desse jeito intuitivo, né?! faça bolinha, faça quadradinho, faça florzinha, mas é o seu nome”. E depois você vai se desenvolver através do texto coletivo, na escrita. Você mesmo grafar o seu nome através das letras e aí a gente faz esse trabalho dessa forma.

Marina: em que medida a utilização desse texto coletivo contribui para uma educação transformadora? Transformadora tanto do individuo quanto do coletivo.

Eva: Esse texto coletivo contribui muito, é primordial porque, em o aluno ter a voz dele em sala de aula, ele aprende a ter essa voz em sala de aula, e ele tem a vez dele, isso é importante, e ele tem a ação que ele está fazendo dentro de sala de aula. E isso já é uma transformação porque acaba com aquele medo de falar, o medo de dar um passo afrente, aquele medo vai ser banido. Então o que a gente precisa é de estar afastando o monstro do medo. Então ele começa a ficar seguro e isso faz com que ele se transforme, tanto dentro de si mesmo que é individual quanto social. Porque o aluno que chega em uma sala de aula, que trabalha texto coletivo, toda aquela harmonia de falar, de conversar, de ter uma posição, ele não é mais o mesmo. Ele já é outra pessoa. Então ele pode querer ser o mesmo, mas ele não é. Todos nós sabemos que ele já não é mais o mesmo, aí ele já começa a falar, aí ele já começa a reivindicar. Uma coisa, já começa a olhar assim de frente pra pessoa. Principalmente porque no nosso trabalho é feito um círculo, círculo do aprendizado. Então ele já olha no olho, ele já questiona, ele já questiona a professora, se a professora tiver com corpo mole ele fala: “ah, a professora está com preguiça”. Então ele já tem voz pra falar e ele já pergunta “o que é que a gente vai fazer agora?”. Então a educadora, se ela faz esse trabalho, ela não pode ter corpo mole, ela tem que ter jogo de cintura porque eles vão cobrar. E no momento que eles aprendem a fazer isso em sala de aula, com certeza eles fazem lá fora. As cabeças baixas que eles chegaram, não abaixam mais. Os olhos, que era assim um olhar sem nenhuma direção, não é mais, tem agora foco, direção, voz, vez e ação. E aí, continuando esse trabalho, ninguém pode segurar eles. São essas pessoas que entram no movimento, só essas pessoas que trabalham para entrar no movimento cultural, no movimento social, pra que

elas tenham certeza do que estão fazendo e pra onde vão, onde estão e pra onde vão. São essas pessoas que aderem a movimentos sociais. Então eles só conseguem fazer isso se eles tiverem um trabalho pela frente. Se elas não tiverem medo de falar, medo de olhar e medo de ver um novo mundo, porque quando a gente estuda, quando eles começam a estudar, quando eles começam a ler a placa do ônibus, começa a ver o preço da mercadoria do supermercado que eles vão comprar as mulheres que vão fazer compra pros seus maridos. Elas contam que o marido pega os carrinhos e fica como se tivessem em uma pista de corrida, aí dá uma freada, aí fala “vamos mulher você está pegando coisa demais!”, porque elas não sabem ler, não sabem o preço. E aí quando elas aprendem a ler, já muda de figura, não é mais ele que vai fazer essa “corrida” de economia no mercado, já é ela quem vai fazer. Ela que vai olhar cada preço, o que tem ali, o que é que pode comprar ou não. E aí ela já não vai mais fazer essa parte que é humilhante de ir ao mercado sem saber. Aí ela já fala “pode me dar o dinheiro que eu vou”, “ não, mas você não sabe nem ler um número” e ela “eu já sei, eu sei esse preço, é tanto. Eu sei porque eu já estudei lá na escola, já sei ler o real, já sei preço, já sei multiplicar, já sei dividir” então elas criam autonomia, é como se o alfabetizador estivesse dando autonomia para uma pessoa. Está dando uma carta, eu sou autônomo, eu sou eu. Eu aprendi a ser eu, eu tenho pensamento próprio. Então, é isso que faz transformação, e ele começa a perceber o que é cidadania, que cidadão eu sou, que cidadão eu quero ser. E aí ele vai longe, e aí pronto, ninguém segura mais ele, não. Se ele continuar... então, é essa a transformação quando ele está no processo de aprendizado em sala de aula. No que ele vai para a casa dele, já transforma todo o lar dele, toda a casa. Porque ele já começa a compreender uma forma que não está certa, uma forma que uma pessoa está fazendo que não está certa, esse momento vai dar errado, pra agora, pra depois, pra muitos anos. Então ele sabe o momento de recuar porque a cabeça dele já começa a definir os pontos positivos. Então ele muda, ele faz a mudança na casa dele, ele faz a mudança na rua, ele faz a mudança na cidade, ele faz a mudança socialmente. Tem muitos alunos que entram e que são alcoolatras, e aí eles vão vindo e a gente vai trabalhando nesse coletivo, aí chega o momento de trabalhar a questão de desafio, aí chega ao tempo drogas, álcool, alcoolismo, e aí começam a compreender que a atividade de viver, uma maneira de viver, não é daquela forma. Aí no momento que entra vida saudável começa ciências, começa biologia, aí eles começam a entender que eles não estão vivendo saudáveis, que eles estão provocando para ter uma péssima saúde. Aí no momento que trabalha ciências, saúde, alimentação,

eles começam a perceber que a alimentação faz parte da saúde. E que saber escolher sua alimentação é bom para o corpo, é bom para a mente, é bom para os indivíduos que estão em casa. E eles também descobrem a economia doméstica, porque eles começam a perceber, no momento em que eles aprendem a ler e a escrever e que trabalha o texto coletivo nesse contexto, eles começam a ter a economia doméstica como contexto. Como que eu posso fazer para não esbanjar, não gastar dinheiro à toa, eu tenho que usar o necessário. Eles começam a pensar “quem sou eu? Eu sou uma pessoa que meu salário é tanto, eu tenho que gastar tanto, eu preciso ensinar isso pros meus filhos, pros meus netos” e termina que eles ensinam mesmo, a ajudar os filhos, os netos, no dever de casa, aí chegam dizendo que ajudou a pensar melhor, para ajudar a mãe a pensar melhor, a calcular melhor.

Marina: O que você poderia sugerir para melhorar a elaboração dos textos coletivos?

Eva: Olha, o que eu sugiro para melhorar é nós que somos educadores, nós temos que ter argumentos, temos que ter palavras, certezas, não aquela certeza de tudo, a gente tem que construir juntos. A gente tem que pesquisar para que a gente possa encaminha-los para poder entrar em um debate. Então a gente tem que pesquisar também, e pesquisar com eles próprios, a nossa vida: Como que é o seu lugar? Como que é aqui? Fazer pesquisa mesmo, fazer pesquisa para ter um leque de informações. E a gente também, para fazer um bom texto coletivo, a gente tem de saber conversar. Saber puxar, saber indagar, porque eles crescem muito dentro de sala de aula se eles forem indagados. Porque muitas vezes eles estão com a palavra na boca, com a vontade de falar, mas existe um bloqueio. Aí esse bloqueio é tirado dessa forma. Porque vai que alguém fala uma coisa que está muito fora do que a gente está falando, muito fora do contexto, e a gente tem que saber como voltar ao contexto com humanidade, com amorosidade. Porque o alfabetizando quando está em sala de aula, ele já chegou atacado, ele está atacado de tudo. Aí de repente a gente fala uma palavra porque já saiu do contexto: “bem, não é isso aí não, você já saiu do contexto” então ele já se sente ofendido, ele já se zanga então ali já dá um bloqueio pra ele. Então a gente tem que aprender a trabalhar esse bloqueio que o aluno tem, tem que trabalhar a emancipação mesmo, tem que trabalhar a auto estima do aluno, porque quanto mais a gente trabalha isso, mais ele contribui na fala dele. E fazer um bom texto coletivo, a gente também explora esse aluno e também tem que saber explorar esse texto. Não é só fazer e deixar lá, não. Tem

que estudar ele em casa, procurar fazer exercício de acordo com o que está lá. Se for pegar um livro, procurar uma página que condiz com aquele texto, que tem coesão com o texto. Vão fazer uma atividade, mas tem que ser uma atividade em que eles vão estar lembrando do texto. E explorar bastante a leitura, essas coisas assim.

Marina: Como você se vê nesse processo de contribuir com a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores nessa perspectiva de exercício da cidadania? Como você se vê nesse papel?

Eva: Eu me vejo assim, é minha obrigação, já que eu tive a oportunidade de aprender e praticar. Alias, é obrigação de todos nós, porque de repente por falta de não trabalhar, porque você sabe pra você, mas você não está ajudando outra pessoa. E você se desenvolver, é uma obrigação. Eu me sinto obrigada a fazer essa mudança. Não posso mudar tudo, mas um pouquinho eu mudo. Quando a gente percebe já mudou. Eu vejo como uma obrigação, como uma cidadã brasileira estar passando para outras pessoas. Me vejo fazendo esse trabalho com amor. Trabalhando com esse intuito de deixar um pontinho para que a pessoa possa se agarrar. Porque se eu não tenho conhecimento e a pessoa me passa, ela me deu uma árvore com sombra, eu já não estou mais em uma árvore pelada, eu já tenho sombras para eu poder me sentir bem. Então, eu me sinto bem satisfeita, é como se fosse a minha missão. Porque tanto faz pra mim ter bolsa de alfabetizador, porque eu sempre estou fazendo esse trabalho, e também é minha obrigação, pra mim, que a pessoa saia do analfabetismo, saia da escuridão, porque na verdade, a gente já tem nossa vida vivida, mas é muito triste a pessoa ver um monte de letra e não saber o que é que é, igual inglês pra mim. Ainda entendo umas palavrinhas que eu já tentei. É igual a ver lá, língua japonesa e ali eu não estou entendendo nada. É muito triste a pessoa não saber ler e escrever. Eu falo “gente, é muito triste a pessoa não saber ler e escrever, assim, findar na existência dela aqui sem saber o que são aquelas letrinhas” então pra mim é muito importante fazer alfabetização e eu sei que esse trabalho eu posso fazer em qualquer lugar, qualquer lugar eu posso chegar e fazer esse trabalho tendo monetário, tendo capital ou não. Então, porque eu me acho na obrigação de fazer isso. Então a gente que sabe a gente que tem, não custa nada a gente doar e a minha doação é essa. Então tanta gente aí que eu já alfabetizei que a gente já alfabetizou com o Cedep, e aquela gratificação da pessoa falar assim: “ai, essa aqui foi minha primeira professora”, “ah, professora, se a senhora não tivesse me ensinado aquilo”. De ela conseguir resolver seus problemas, que elas conseguem resolver seus problemas no

local de trabalho, conseguem encaminhar documentos que elas não sabiam, não tinham conhecimento, de conseguirem ir aos departamentos da nossa sociedade que é necessário, conseguir dialogar com as pessoas. Porque às vezes quando a pessoa não sabe ler e escrever, ele nem entende o que a pessoa fala, fala que a audição não funciona, a pessoa fala “ahn? Que?” porque não capta a palavra que a pessoa fala às vezes não capta aquele som, sabe? E fica perguntando duas, três vezes. E aí na hora de fazer o nome não sabe, aí fica com vergonha, ou então isso faz com que elas não vão a esses departamentos, e aí quando entram, entram muito de cabeça baixa, a voz muito baixinha. Então quando elas começam a aprender a ler e escrever, elas já entram de corpo ereto, toda classe, já traz pra gente o que ela viu lá. Então é uma obrigação da gente, é como se a gente tivesse encaminhando uma pessoa pra um sucesso na vida. Encaminhando a pessoa pra resolver a sua situação-problema-desafio, que tem que ser desafiado todos os dias. Então eu me sinto assim como alfabetizadora, e a cada ano que passa eu sinto que é minha obrigação fazer isso. E a gente vai conquistando outras pessoas pra fazer esse trabalho.